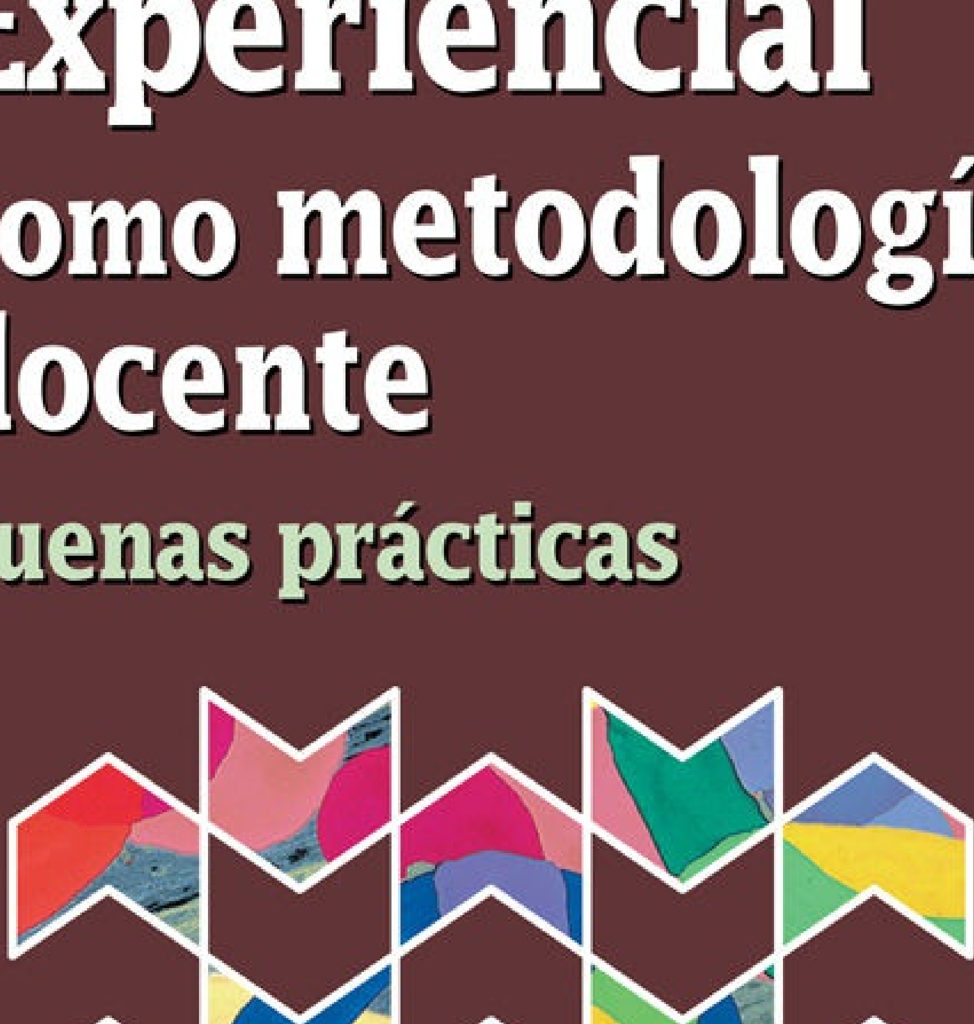
universitaria

El Aprendizaje Experiencial como metodología docente

Buenas prácticas



Verónica **BAENA GRACIÁ** (Edit.)

narcea

El aprendizaje experiencial como metodología docente

Buenas prácticas

Verónica Baena Graciá
(*Editora*)

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Índice

INTRODUCCIÓN. ***Verónica Baena Graciá***

SECCIÓN I
APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL USO DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL COMO METODOLOGÍA DOCENTE EN EL AULA

1. **RECORRIDO Y MARCO DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL COMO METODOLOGÍA EXITOSA EN EDUCACIÓN SUPERIOR.**
   Marta Abanades Sánchez

   Aproximación al aprendizaje experiencial
   Conexión entre el aprendizaje experiencial y las competencias
   Repercusión de las competencias y la educación emocional en los centros educativos
   Aprendizaje experiencial y acercamiento al mundo profesional
   Una experiencia real

2. **ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA APLICAR EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN EL AULA**
   Miriam Jiménez Bernal y Elisabet Marina Sanz

   El aprendizaje experiencial en el nuevo paradigma educativo
   Pasos y metodologías para su introducción en el aula
   Evaluar el aprendizaje experiencial
   Conclusiones

3. **RETOS Y DESAFÍOS EN EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL: IMPULSANDO BUENAS PRÁCTICAS**
   Elisabet Marina Sanz* y *Miriam Jiménez Bernal

   Experiencias en los grados y posgrados de Educación
   Relatando una experiencia internacional UEM-UNIFACS
   Docentes e innovación metodológica
   Retos y desafíos del aprendizaje experiencial
   Conclusiones

4. El aprendizaje experiencial ligado a las tecnologías educativas
Inés Martín de Santos

Plataformas docentes

Paquetes multi-uso

Software especializado

Hojas de cálculo

Software libre o gratuito

Lenguaje de programación

Bases de datos

Procesadores de textos

Gestores bibliográficos

Obras de consulta o referencia

Repositorios

Publicaciones periódicas

Conclusiones

SECCIÓN II

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL PARA EL ACERCAMIENTO AL MUNDO PROFESIONAL

5. Aprendizaje experiencial a través de proyectos empresariales con colaboraciones interdisciplinarias
Carmen Alba Ruiz-Morales, Keneth Gómez, Marina Mattera, María Rodríguez Gómez y *Federico Soto González*

Objetivos y metodología

Descripción de la experiencia

Discusión, conclusiones e implicaciones

6. La experiencia como método de aprendizaje: «Oficina en el Aula».
Estela García Gil, Olga González Egido, Susana Guinarte Barecha, Raquel Hernández Prieto y Helena Villanueva Sánchez

Objetivos y metodología

Descripción de la experiencia

Opiniones de los estudiantes y conclusiones

SECCIÓN III

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA

EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROFESIONALES Y COMPETENCIAS SOCIALES

7. CONSTRUYENDO HABILIDADES PROFESIONALES: BUENAS PRÁCTICAS EN LA IMPLANTACIÓN DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL DESDE LA VIVENCIA DE LOS ESTUDIANTES
Kevin Mejía Rivera

Objetivos y metodología

Descripción de los proyectos desarrollados

Resultados

Conclusiones

8. PRIMER ENCUENTRO DE EMPRENDIMIENTO Y MANAGEMENT SOCIAL. UNA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL PARA FOMENTAR LA INNOVACIÓN SOCIAL ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Tiziana Priede, Cristina López-Cózar Navarro y *Carmen Alba Ruiz-Morales*

Fundamentos teóricos

Contextualización de la actividad y objetivos

Descripción de la actividad

Criterios de evaluación

Valoración, resultados y conclusiones

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOBRE LOS AUTORES

Introducción

Las exigencias de la sociedad actual promueven la necesidad de adoptar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje. Este marco de acción, que prioriza la formación integral de las personas sobre la adquisición de conocimientos, pone su foco en un alumno que asume responsabilidades y resulta protagonista de su propio aprendizaje. En este sentido, se plantea una enseñanza más centrada en el estudiante, facilitadora de su desarrollo competencial (Grimaldo-Moreno y Arevalillo-Herráez, 2011). Sólo de esta manera es posible lograr que los alumnos estén preparados para los cambios que se producen en el entorno social y profesional cada vez más cambiante (De Juan, González, Parra, Kanther y Sarabia, 2008).

Por tanto, podemos afirmar que tras la aparición del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se han producido cambios diversos y profundos en el modelo de enseñanza. El principal está relacionado con la apuesta por focalizar la atención en la formación de los estudiantes y, concretamente, en su desarrollo competencial. Es por ello que resulta necesario cambiar la actual dinámica de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, el docente del siglo XXI no debe limitarse a la mera transmisión de conocimiento a su alumnado, como sucedía en el pasado. Por el contrario, ha de contribuir al desarrollo competencial de sus alumnos y asegurarse de que éstos sean capaces de aplicar dichas competencias en el mundo laboral.

En este sentido, hay que destacar que el proceso de aprendizaje de los estudiantes difiere significativamente del de hace unas décadas. En gran parte, esto se debe a que las competencias requeridas por el mercado laboral han cambiado drásticamente, fruto de la complejidad y el dinamismo del entorno. Además, la mayoría de los alumnos del siglo XXI pertenecen a la denominada Generación Y o *Millennials.* Esta generación de estudiantes se caracteriza por ser la mejor capacitada para trabajar en equipo. De este modo, al haber crecido en un entorno con alto componente informático, cuentan con una elevada capacitación para el uso de las nuevas tecnologías (TIC) y su incorporación al aula resulta cada vez más necesaria.

Debido a lo anterior, hay dar un enfoque más práctico al proceso de aprendizaje, exponiendo a los estudiantes a los problemas diarios del entorno laboral, para mejorar su proceso de adquisición de conocimiento y orientación al mundo profesional. Estas acciones deben combinarse con colaboraciones interdisciplinarias, para lograr la adquisición de habilidades interpersonales y habituar a los estudiantes a trabajar con personas de otras disciplinas, ya que esta será la norma cuando estén totalmente inmersos en el mercado de trabajo.

Existen varias teorías que delimitan cómo ha de llevarse a cabo la planificación de actividades, cursos, etc., incorporados al proceso de aprendizaje. Algunas, como las teorías cognitivas (*Cognitive Learning Theories*), basan sus postulados en la cognición como factor predominante. Otros enfoques teóricos, tales como las teorías del aprendizaje por comportamiento (*Behavioral Learning Theories*), niegan la existencia de una influencia directa entre la experiencia y el proceso de aprendizaje de una persona. Por el contrario, la Teoría del Aprendizaje Experiencial (*Experiential Learning Theory*) enfatiza el rol central que tiene la experimentación en el proceso de aprendizaje.

Uno de los primeros autores en introducir el modelo del aprendizaje experiencial fue John Dewey, quien en su obra *Experience and Education*, publicada en 1938, señala que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia. Este autor vincula la experiencia con la reflexión, y la comprensión con la acción; afirmando que no es posible saber y comprender completamente sin hacer. Sin embargo, junto al pragmatismo filosófico de Dewey, el aprendizaje experiencial se basa en la combinación entre la psicología social de Lewin y la genética epistemológica sobre el proceso de desarrollo cognitivo de Piaget (Kolb, Boyatzis y Mainemelis, 2000), los cuales forman una perspectiva única respecto al desarrollo de una persona y su proceso de aprendizaje.

Siguiendo estos postulados, Hoover (1974) define el aprendizaje experiencial como un proceso en el cual el participante es el principal protagonista de su propio aprendizaje, a través de un elevado grado de implicación a nivel cognitivo, actitudinal y afectivo. Sin embargo, Kolb (1984) ha sido uno de los autores que más ha profundizado en el impacto del aprendizaje experiencial en la adquisición de conocimientos. Concretamente, según este autor, aprendizaje se define como «el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de experiencias. El conocimiento resulta de la combinación entre comprender y transformar una experiencia» (Kolb, 1984, p.41).

El aprendizaje experiencial se reconoce, por tanto, como un modelo de educación holística e integral, que se dirige a los estudiantes en su totalidad. Esto es, los alumnos comparten su proceso de aprendizaje de manera que, tanto ellos mismos como sus compañeros y los propios profesores, continúan aprendiendo activamente de sus experiencias con el grupo (Carver, 1996). Como señala Fernández (2006), los métodos de enseñanza que implican la participación directa del estudiante, donde la responsabilidad de aprender recae sobre sí mismo y depende de su participación y de su compromiso, son más formativos, logran un aprendizaje más profundo y duradero, y, además, facilitan la transferencia del conocimiento adquirido a contextos más heterogéneos.

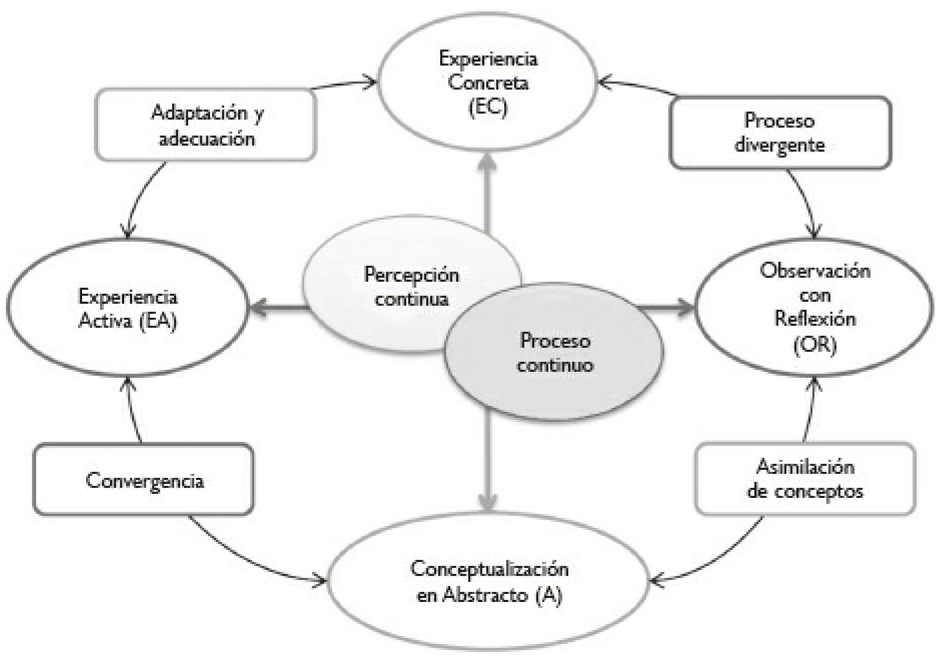
En este contexto, la Teoría del Aprendizaje Experiencial determina que algunos individuos asimilan los conocimientos a través de experiencias concretas y tangibles, confiando en los propios sentidos y realizando una inmersión por completo en una realidad concreta. En cambio, existen otros individuos que adquieren nuevos conocimientos mediante una representación simbólica o conceptualización en abstracto; así, en lugar de utilizar una «sensación» como guía o base para adquirir conocimientos,

utilizan la representación simbólica. Asimismo, algunas personas tienden a actuar y evaluar sus resultados a medida que implementan distintos conceptos, mientras que otros esperan a observar las acciones que realizan los primeros y, más tarde, reflexionar sobre las consecuencias.

De este modo, en el proceso de aprendizaje los «observadores» favorecerán la observación con reflexión al momento de enfrentarse con una experiencia, mientras que los «actores» favorecerán la experimentación activa ante la misma situación.

Podemos por tanto afirmar que la Teoría del Aprendizaje Experiencial define dos tipos de experimentación que dan lugar al conocimiento: *la experiencia concreta* y *la conceptualización en abstracto*. Existen, además, otros dos modelos que relacionan de qué manera se transforma la experiencia: la observación con reflexión, y la experimentación activa. El gráfico que figura a continuación muestra el modo en se relacionan los tipos de experimentación y las formas de transformar la experiencia para asimilar el conocimiento, construyendo así el proceso de aprendizaje (Kolb, 1984; Kolb, Boyatzis y Mainemelis, 2000).

Las experiencias concretas son la base para la observación con una posterior reflexión de los hechos. Esta reflexión es asimilada por el individuo y separada en distintos conceptos abstractos, los cuales serán útiles para determinar futuras implicaciones en acciones o situaciones similares. De este modo, existe un proceso continuo de experimentación y una percepción (y posterior asimilación) continua de dichas experiencias. Las distintas etapas se evidencian en distinto grado dependiendo de diversos factores, tales como la personalidad del individuo, su educación previa, su especialización, su carrera profesional, su situación personal y su desarrollo competencial, entre otros.



Fuente: Baena et al. (2012).

Bajo este enfoque, el alumno no se limita a la mera recepción pasiva de contenidos teóricos, sino que tiene que adoptar una actitud proactiva y «hacer» por sí mismo. De esta manera, asimila el conocimiento y desarrolla sus competencias.

En resumen, durante el siglo XXI se ha incrementado el número de estudios que evalúan la forma en que el aprendizaje experiencial puede consolidar el proceso de adquisición de conocimientos en alumnos. Esto se logra a través de escenarios reales, donde los estudiantes se enfrentan a la práctica profesional y aportan soluciones adecuadas al reto planteado.

Bajo este enfoque, destaca el creciente interés en el aprendizaje experiencial como metodología docente para potenciar las habilidades sociales y profesionales de los estudiantes (Hawtrey, 2007; Myers y Sadaghiani, 2010; Abanades *et al*., 2017; Baena, Gonzalez-Cueva y Mejía, 2018). Concretamente, sólo a partir de las experiencias de aprendizaje creativas que ponen al estudiante en contacto con el mundo laboral, es posible desarrollar conocimientos, habilidades y valores (Kolb y Kolb, 2005; OCDE, 2012).

Por todo ello, resulta imprescindible contar con nuevas metodologías docentes que acerquen al estudiante al mundo profesional, abran espacios para la reflexión y, además, desarrollen nuevas actitudes y formas de pensar (Lewis y William, 1994; Moon 2004).

Estructura de la obra

Esta obra pretende profundizar en el conocimiento y aplicación del aprendizaje experiencial como herramienta docente que permita mejorar la motivación, el rendimiento académico y el acercamiento al mundo profesional del alumnado. El objetivo es, por tanto, fortalecer la orientación profesional de los estudiantes y, con ello, abrir nuevas vías de colaboración entre la universidad y el mercado de trabajo. Además, esperamos promover el uso del aprendizaje experiencial* y así contribuir al desarrollo de competencias de los estudiantes y proporcionar herramientas a sus docentes para poder evaluar este desarrollo competencial en su alumnado. Para lograr los objetivos propuestos, esta obra se divide en tres Secciones.

La primera sección presenta una *aproximación conceptual* a la incorporación del aprendizaje experiencial como metodología docente en el aula. Esta herramienta docente está ganando cada vez más popularidad, hasta llegar a convertirse en una metodología propia y necesaria dentro del aula. Por ello, el primer capítulo, de Marta Abanades realiza un *recorrido y marco del Aprendizaje Experiencial* desde las escuelas activas y el aprendizaje de John Dewey (1938) hasta el siglo XXI, donde su aplicación se ha extendido a todos los niveles de la educación. Asimismo, tras la implantación del EEES, la educación emocional se puso en auge en los centros educativos como guía de aprendizaje en el desarrollo de las competencias sociales. Este capítulo pretende ahondar en la importancia de trabajar con los alumnos en actividades mediante la metodología del aprendizaje experiencial y el desarrollo de competencias para su incorporación al

mundo profesional. El capítulo concluye con el análisis de una buena práctica docente para verificar aquellas actitudes y aptitudes que influyeron en el aprendizaje de manera exitosa.

El segundo capítulo de esta sección, elaborado por Miriam Jiménez y Elisabet Marina, tiene como finalidad aproximar al lector a una serie de *orientaciones metodológicas para la implantación del aprendizaje experiencial en el aula*. Para lograrlo, se revisan los principios básicos del Aprendizaje Experiencial (AE) y su estrecha relación con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje-Servicio (ApS); así como con el aula invertida o el Aprendizaje Dialógico (AD) para, seguidamente, ofrecer unas pautas básicas para su aplicación en el aula de manera exitosa.

Además, las autoras constatan las fases que debería abordar una experiencia de aprendizaje experiencial y reflexionan sobre la necesidad de partir de los resultados de aprendizaje, para posteriormente relacionarlos con contenidos y competencias asociados a cada área de conocimiento. El objetivo es mostrar el proceso que el docente debe llevar a cabo para implantar en el aula acciones enmarcadas en esta metodología.

El tercer capítulo, elaborado por las mismas autoras, describe algunas *buenas prácticas relacionadas con el Aprendizaje Experiencial y metodologías afines*, desarrolladas por ellas mismas en diversos cursos de Grado y Postgrado universitario. Este capítulo pretende proporcionar ideas y herramientas a otros docentes para animarlos a incorporar esta metodología en su aula.

Sin embargo, no debemos olvidar que cada vez es más frecuente y necesario el *uso de las tecnologías educativas en el aula.* Por ello, esta sección concluye con el capítulo elaborado por Inés Martín de Santos, ofrece una visión panorámica del software apropiado para mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes en el ámbito universitario, prestando especial atención al área de economía y empresa, disciplinas en las que el uso del software pedagógico es más frecuente.

La sección segunda de la obra analiza *el uso del aprendizaje experiencial en el aula como metodología docente, encaminada a acercar al estudiante al mundo profesional*. Para ello, se presentan varias experiencias (buenas prácticas docentes) llevadas a cabo en colaboración directa con empresas o bien, a través de una simulación.

Concretamente, en el quinto capítulo, los profesores Carmen Alba, Ken Gómez, Marina Mattera, María Rodríguez y Federico Soto describen el *proyecto multidisciplinar* que llevaron a cabo en colaboración con la empresa española de fabricación de envases Enplast. Este capítulo propone un marco de trabajo conjunto en el que los estudiantes asumen el rol de consultores para una empresa real y cooperan con alumnos de otras asignaturas, para brindar soluciones específicas a un reto planteado por la compañía. El reto planteado por la empresa consistió en el diseño de un envase de plástico reciclado desarrollado en línea con las tendencias de mercado, así como la propuesta de acciones para comunicar la innovación propuesta. Además, este capítulo analiza la coordinación entre los distintos profesores implicados en la actividad, trabajando de una manera secuencial con grupos de trabajo multidisciplinares, con el objetivo de ofrecer una única

respuesta integral a la empresa. Los resultados obtenidos muestran la satisfacción significativa por parte de los alumnos en la adquisición de conocimientos, junto con una mayor motivación e impacto en su proceso de aprendizaje. Por parte de la empresa también se superaron todas las expectativas.

El sexto capítulo recoge otro *ejemplo de buena práctica* docente bajo el uso del aprendizaje experiencial, mediante el proyecto simulado «Oficina en el aula», llevado a cabo por Estela García, Olga González, Susana Guinarte, Raquel Hernández y Helena Villanueva. Con el objetivo de potenciar la formación integral de los estudiantes, se trabajó en el acercamiento del mundo profesional al aula a través de la simulación de una oficina, asesoría y consultoría. El propósito de las autoras era formar a los profesionales que demanda el mercado laboral, es decir, garantizar que sus alumnos posean habilidades comunicativas y desarrollen diferentes competencias tales como el trabajo en equipo, capacidad de análisis y resolución de problemas.

Los resultados demostraron que el aprendizaje experiencial es extrapolable a cualquier titulación de Ciclo Formativo o Grado universitario de distintas ramas profesionales.

La tercera y última sección de la obra analiza el uso del *Aprendizaje Experiencial como metodología docente para el desarrollo de las habilidades profesionales y las competencias sociales en el alumnado.* Para lograrlo, el séptimo capítulo, elaborado por Kevin Mejía, reflexiona sobre la oportunidad que supone el aprendizaje experiencial para cualquier docente interesado en la *formación de competencias profesionales* en sus estudiantes. Aplicar la teoría y métodos de una asignatura en un contexto real, permite que los alumnos desarrollen las habilidades necesarias para ser más competitivos en el mundo laboral. Sin embargo, la aplicación de esta metodología implica retos para quienes participan de ella. En este capítulo se analizan los principales desafíos enfrentados durante tres actividades realizadas con tres grupos de estudiantes de la Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC) y de la Universidad Europea de Madrid (UEM) durante un año. A través del Laureate Professional Assessment (LPA) y de grupos de discusión, los participantes evaluaron el desarrollo de las actividades de aprendizaje experiencial en las que participaron y la manera en la que estas contribuyeron al desarrollo de sus competencias. Los resultados muestran que las actividades llevadas a cabo les permitieron mejorar sus habilidades de «aprendizaje y autodesarrollo» y su competencia para hablar en público. Además, los estudiantes destacaron algunas buenas prácticas implementadas por sus profesores tales como el uso de manuales de instrucciones, rúbricas de evaluación y la integración de TIC para la gestión del trabajo en equipo que realizaron.

Sin embargo, no hay que olvidar que dos de las competencias más demandadas por la sociedad a sus jóvenes graduados son *el espíritu emprendedor y la capacidad para administrar proyectos empresariales innovadores.* Estas competencias deberían estar unidas, además, a un comportamiento ético. Por ello, las universidades deben fomentar la creación y la administración de empresas responsables y sostenibles que aporten valor a la sociedad en su conjunto.

Partiendo de esta consideración, esta obra concluye con el capítulo elaborado por Tiziana Priede, Cristina López-Cózar y Carmen Alba. El trabajo describe una experiencia docente llevada a cabo con estudiantes de varias titulaciones de Grado que culminó con la organización del I Encuentro de Emprendimiento y Management Social. Tutelados por sus profesores, cada grupo de estudiantes enfocó el reto desde la base de la asignatura que estaba cursando. El enfoque pedagógico de aprendizaje experiencial y, concretamente, la metodología docente del aprendizaje basado en retos o *Challenge Based Learning* se empleó para el diseño y la ejecución del proyecto. Este capítulo constata, por tanto, como a través del aprendizaje experiencial el docente puede lograr una mayor sensibilización por parte del alumnado con los temas de la actualidad que les rodea y participar en procesos de investigación-acción, trabajando de forma colaborativa y multidisciplinar.

En resumen, la implantación del nuevo sistema universitario exige cambiar la actual dinámica de enseñanza y aprendizaje por otra donde los estudiantes dejen de ser sujetos pasivos para convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje. Así estarán preparados para los cambios que se producen en el entorno social y profesional.

Esta obra pretende ayudar al citado cambio de perspectiva y, para ello, aborda el uso del aprendizaje experiencial como metodología docente, presentado especial atención a su aplicación práctica en el aula. Confío en haberlo logrado.

Sin embargo, el alcance de este libro no debe limitarse, únicamente, al ámbito académico. Por ello, espero que cualquier persona, empresa u organización que desee profundizar su conocimiento sobre el aprendizaje experiencial, pueda hacerlo fácilmente a través de este manual. La obra, en definitiva, pretende facilitar a la implantación de esta metodología en cualquier disciplina docente, de forma amena, pero a la vez rigurosa, al mayor número de personas.

Agradecimientos

Aunque esta obra es el resultado de varios años de trabajo, tanto en la docencia como en la investigación, no habría sido posible llevarla a cabo si durante este tiempo no hubiese contado con inestimables ayudas. En primer lugar, deseo expresar mi más sincera gratitud al grupo *Laureate International Universities* y muy especialmente al Jurado del premio Premio David A. Wilson a la Excelencia en la Enseñanza y el Aprendizaje (*David A. Wilson Award for Excelence in Teaching and Learning*) por hacerme ganadora de dicho premio. Los fondos de este galardón (US$ 50.000) me permitieron dirigir y financiar el proyecto de investigación* titulado «*Experiential Learning and internationality through virtual communities of practices*»; siendo esta obra fruto de la investigación llevada a cabo.

Del mismo modo, doy las gracias a todos los compañeros que han colaborado en la elaboración de esta obra. Ellos insistieron en la necesidad de darle un enfoque eminentemente práctico, cuyo contenido resultara útil tanto en el ámbito académico

como profesional. A ellos dirijo este agradecimiento colectivo.

Junto a ello, no quiero dejar de agradecer la confianza que la Editorial Narcea ha depositado en mí. Un agradecimiento especial merecen Mónica Gónzález –directora gerente– y Ana de Miguel –responsable de edición– quienes con gran amabilidad y eficacia supervisaron la obra. Hago extensivo mi agradecimiento a todos los colaboradores de los departamentos de la editorial Narcea quienes, con su excelente trabajo de maquetación y revisión, han contribuido a que este manual esté hoy en manos del lector.

Finalmente, mi último agradecimiento es para mi familia, a quien dedico esta obra, por su apoyo incondicional. Ellos colaboraron extraordinariamente en la elaboración de este manual al aportarme su apoyo, cariño y sugerencias para realizarla.

VERÓNICA BAENA GRACIÁ
Madrid, mayo de 2019

SECCIÓN I

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL USO DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL COMO METODOLOGÍA DOCENTE EN EL AULA

1

Recorrido y marco del aprendizaje experiencial como metodología exitosa en educación superior

Aproximación al aprendizaje experiencial

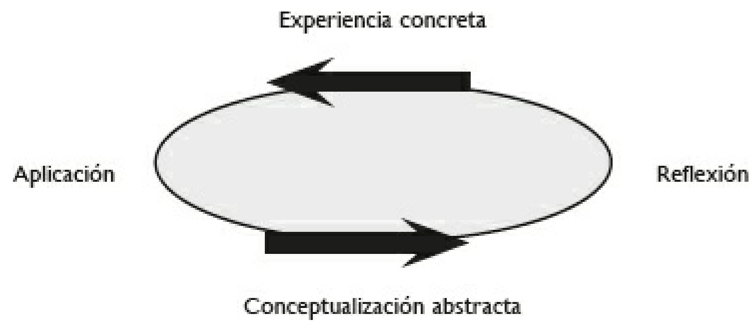
El aprendizaje experiencial en los centros educativos parece una metodología innovadora y reciente, pero los primeros estudios se remontan a comienzos del siglo XX cuando la educación empezó a demandar un cambio y aparecieron nuevos filósofos con diferentes métodos de aprendizaje.

John Dewey es considerado como el padre del aprendizaje experiencial. Para Dewey el aprendizaje experiencial es el proceso mediante el cual se adquieren nuevas habilidades, conocimientos, conductas y eventualmente hasta valores, como resultado del estudio de la observación y la experiencia. A continuación, se describen las ideas más relevantes:

- Los alumnos necesitan ser involucrados y poder participar en aquello que están aprendiendo.
- El aprendizaje debe darse tanto dentro como fuera del aula y, además, no solamente transmitido por los profesores, sino que la comunidad y los padres deberían de formar parte de ese aprendizaje.
- El aprendizaje debe ser importante y motivador para los alumnos.
- El aprendizaje debe preparar a los alumnos para el mundo cambiante y en constante evolución.

El modelo de este filósofo distingue varias fases (Figura 1.1): la experiencia concreta, la conceptualización abstracta y aplicación, y la reflexión.

Figura 1.1. Modelo aprendizaje experiencial de Dewey.



Fuente: Elaboración propia.

Otros autores también fueron revolucionarios en los diferentes modelos de aprendizaje como fue el diseño por Kolb (1984), donde se deducen conceptos a partir de la experiencia para crear situaciones nuevas. Este autor vincula la experiencia con la reflexión para la formación de conceptos abstractos. Su modelo consta de cuatro fases: la experiencia, la observación y reflexión, los conceptos abstractos y las generalizaciones. Este ciclo puede iniciarse varias veces no tiene por qué seguir un orden concreto. También es importante señalar el aprendizaje experiencial por Itin (1999) que, siguiendo la línea de Dewey, integra el papel del profesor como un orientador y dinamizador dentro del proceso.

Epstein (1994) alude a dos vías diferentes de procesar los fenómenos que nos rodean: uno racional y otro emocional. Considera de vital importancia en su proceso la de aprovechar todas las potencialidades haciendo participe a nuestro cerebro emocional.

Cuando aludimos a la parte emocional, no podemos dejar de mencionar la corriente de Goleman (1995) que defendió la postura de la existencia de dos mentes: la mente que piensa, la *racional*, que sería nuestra cabeza, y la mente que siente, la *emocional*, que sería nuestro corazón. Para Goleman se hace necesario tener un equilibrio entre ambas para obtener respuestas acertadas.

Otro autor que trabajo el modelo de la práctica y aprendizaje fue Raelin (2000). En su modelo se distinguen tres niveles de aprendizaje:

- De primer orden: es la enseñanza tradicional en el aula donde alude que el alumno asume un rol pasivo.
- De segundo orden: donde existe una actividad cognitiva por parte del alumnado, es decir, se pone de manifiesto el aprendizaje experiencial.
- De tercer orden: se hace notoriedad en el aprendizaje reflexivo, como un aprendizaje mucho más profundo.

Otros autores defendían que, para considerarlo un aprendizaje completo, no solamente era necesaria la interacción directa con aquello que se estaba estudiando, sino que se hacía necesario un proceso reflexivo personal, en el que se construyen significados a partir de las experiencias vividas.

Para finalizar, Chisholm y otros (2009) asumen que el aprendizaje puede ser espontaneo y cotidiano, donde además predomina un componente emocional sobre el

emocional. Este autor resalta la importancia de potenciar más la reflexión para hacer toma de conciencia de la información.

Aunque han sido muchas las contribuciones y estudios en este campo, Guzmán (2016) señala las siguientes características como esenciales para que el aprendizaje experiencial sea efectivo.

- *La confianza*: definida como la llave que abre la puerta a la experiencia. El poder compartir sin miedo, sin temor al ridículo o a ser ignorados. El docente cumple el rol del guía o facilitador, desde el inicio su modelo debe de ser abierto, decidido y sensible, para que los integrantes del grupo puedan aprender del otro.
- *La comunicación*: esta competencia está ligada con la confianza. Permite compartir con el resto sus puntos de vista, aprender de las experiencias de otros y nutre un ambiente donde se puede hablar con libertad acerca de cómo se siente frente a la problemática a resolver. El estilo de comunicarse puede ser tan influenciable como lo que se quiere comunicar. Debe existir una escucha atenta.
- *La cooperación*: incrementa la habilidad para trabajar en equipo y facilita el sentido de grupo.
- *La diversión*: generalmente no se asocia a la educación, al menos tradicionalmente. Sin embargo, la diversión no deja de ser una estrategia muy poderosa en programas educativos. Es esencial en la educación experiencial ya que facilita la motivación en las personas, la atención aumenta, su energía es más alta por lo que pueden arrojar resultados exitosos.

Para estos conceptos definidos no es necesario prefijar el ciclo de aprendizaje experiencial que se debe llevar a cabo para el logro de su efectividad.

Conexión entre el aprendizaje experiencial y las competencias

Como hemos visto, en la metodología del aprendizaje experiencial, hay un componente relevante como la emoción, la interacción y la reflexión, para que el aprendizaje sea práctico y positivo.

Desarrollar competencias está vinculado al aprendizaje experiencial y a continuación, vamos a comprender de donde surgió la incorporación de las competencias en el sistema educativo. Con la adaptación al EEES, en los primeros intentos, fueron profesores voluntarios o con poca carga lectiva, los que se involucraron en el primer Foro de Intercambio de Experiencias sobre la Convergencia Europea en las Universidades Españolas, promovido por la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA). Además de los esfuerzos por impulsar esta reforma universitaria, se involucró en este proceso el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). Este programa, financiado por la Unión Europea en el marco del programa Socrates, contó con la participación de todos los países europeos. El proyecto Tuning, señala:

> Los elementos para el desplazamiento de una educación centrada en la enseñan hacia una educación centrada en el aprendizaje incluyen una educación más centrada en el estudiante; una transformación del papel del educador, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, un desplazamiento de los suministros de conocimientos (input) y los resultados (output) y un cambio en la organización del aprendizaje.

Según Abanades (2017), gracias al proyecto Tuning se recabó información de alumnos graduados, empleadores y académicos. Esto permitió definir los resultados de aprendizaje y las competencias de las titulaciones. Una de las conclusiones a las que se llegó con este proyecto fue la necesidad de formar en competencias, de desarrollar en los alumnos capacidades y conocimientos más allá de lo puramente técnico.

A raíz de este proyecto se dieron a conocer las treinta competencias, denominadas transversales o genéricas, que todo titulado debería adquirir durante el transcurso de su titulación en el EEES (Benito y Cruz, 2005, p. 14):

1. Capacidad de análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Planificación y gestión del tiempo.
4. Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio.
5. Conocimientos básicos de la profesión.
6. Comunicación oral y escrita en la lengua materna.
7. Conocimientos de una segunda lengua.
8. Habilidades básicas de manejo del ordenador.
9. Habilidades de investigación.
10. Capacidad de aprender.
11. Habilidades de gestión de la información.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
14. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
15. Resolución de problemas.
16. Toma de decisiones.
17. Trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Liderazgo.
20. Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar.
21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.
22. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
24. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
25. Habilidad para trabajar de forma autónoma.
26. Diseño y gestión de proyectos.
27. Iniciativa y espíritu emprendedor.

28. Compromiso ético.
29. Preocupación por la calidad.
30. Motivación por el logro.

Repercusión de las competencias y la educación emocional en los centros educativos

---

A finales del siglo XX, se empezó a tener mayor disposición por lo afectivo y las emociones en los centros educativos, donde alumnos, profesores y agentes educativos, tenían que trabajar conjuntamente en el centro. No solo consideran la necesidad de incorporar las competencias al aula, sino que además se dan cuenta de la necesidad de promover las competencias emocionales y sociales en todos los niveles de la educación. Según Bisquerra (2003), la educación emocional se describe como el desarrollo educativo que, de manera continua, pretende fomentar las competencias emocionales a modo de herramienta clave para la evaluación de la persona en su vida. La educación emocional tendría como objetivo aumentar el bienestar social y personal.

Las competencias sociales y emocionales cobran auge en los centros educativos y también se extienden a todos los países desarrollados. Se convirtió en un tema predilecto en algunas organizaciones internacionales como por ejemplo la OCDE. Según Perrenoud (2000), un país que no se preocupa por el desarrollo de las competencias parecería estar fuera de tendencia, aun teniendo en cuenta las estrategias y las modas, la sociedad no debería de quedarse satisfecha. Nadie ignora que para vivir los seres humanos necesitan desarrollar competencias que les permitan encarar situaciones a las que se enfrentaran con regularidad. Es el precio que pagara una especie cuyos esquemas de acción no están, en su mayoría, inscritos en su patrimonio genético.

Por otro lado, los docentes deben de percibir bienestar social y personal, para poder transmitirlo a sus alumnos. En la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, en el informe de la UNESCO, *La educación encierra un tesoro* (Delors *et al*., 1996), expone que se hace necesario proponer dentro de la educación objetivos diferentes a los existentes, para poder hacer frente a las incertidumbres de este siglo. Para este autor, la educación se compone en cuatro bloques diferentes:

1. Aprender a *conocer*.
2. Aprender a *hacer*.
3. Aprender a *vivir juntos*.
4. Aprender a *ser*.

La educación tiene consigo una relación interpersonal que conlleva a las emociones, por lo que profesores y alumnos, deberían de ser los primeros destinatarios en promover una educación emocional. La mayoría de los centros, han centrado sus enseñanzas en desarrollar un proceso cognitivo en las materias como las matemáticas, la lengua y ciencias, pero dejaron de lado una educación emocional que pudiera fomentar la

personalidad de los alumnos para conseguir un desarrollo emocional que les ayude a prepararse para interactuar con el mundo.

El profesor Delval (1999, p. 10), comenta:

> Los nuevos programas cambian los nombres de las cosas y dejan todo el resto igual (…) Pero no se reflexiona sobre el sentido de lo que se hace en las instituciones escolares, que siguen ancladas en el pasado y no consiguen adaptarse a los rápidos cambios de las sociedades actuales.

Pero afortunadamente cada vez son más las instituciones y centros educativos, que recalcan la importancia y necesidad de trabajar de manera práctica con los alumnos. Apuestan por un desarrollo de competencias emocionales y sociales dentro del aula en todas las etapas educativas. Gracias a las reformas en el escenario universitario, los docentes también nos encontramos trabajando competencias con los alumnos, apostando por una educación más práctica y reflexiva que les ayude a prepararse para interactuar con el mundo a nivel laboral.

Aprendizaje experiencial y acercamiento al mundo profesional

El objetivo del aprendizaje experiencial se inició en los centros educativos como parte de un proceso de aprendizaje práctico para la interiorización de contenidos y la práctica de las competencias. Para Zabalza (2011), se trata de integrar para establecer vínculos entre las materias. En muchas ocasiones, integrar en los estudios, en un contexto formativo como el universitario, donde la desintegración predomina sobre la integración, exige integrar muchos los elementos. Por ejemplo, la teoría y la práctica; la docencia y la investigación; el trabajo en las aulas y el que se lleva a cabo fuera de ellas; los componentes académicos con los profesionales; los conocimientos académicos con los profesionales; los conocimientos con las habilidades, actitudes y valores que permitirán ser mejor profesional y mejor persona; la formación general con la especializada; las materias básicas y las competencias instrumentales con las profesionalizantes, etc.

El establecimiento y desarrollo de estas competencias es fundamental para poder acercarse al mundo profesional. Según Tejada (1999) las competencias solo son definibles en la acción, no son reducibles ni al saber, ni al saber-hacer, por tanto, no son asimilables a lo exclusivamente adquirido en el proceso de formación. Es decir, la competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos.

Podríamos comentar, que dentro de los centros educativos hay una materia que incide de manera implícita con la metodología del Aprendizaje Servicio (ApS), como son las prácticas profesionales. Es una oportunidad que los alumnos tienen de poner en práctica los contenidos asumidos en su titulación gracias a la interacción y puesta en marcha de sus propias competencias dentro de una empresa.

En síntesis, el aprendizaje servicio implica una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a

través de una práctica de servicio a la comunidad. De forma más precisa, Tapia, especifica que se trata de «una actividad o un programa de servicio solidario, protagonizado activamente por los estudiantes orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes» (2006, p. 43).

En cuanto a las prácticas de aprendizaje servicio, están deberían cumplir las cinco condiciones establecidas por Martínez (2009, p. 32).

a) Deben abordar cuestiones sociales y éticamente relevantes y/o controvertidas que permitan mejorar la comprensión crítica y el desarrollo del razonamiento moral de los estudiantes.
b) Deben ser prácticas en las que las relaciones interpersonales entre los estudiantes y la comunidad (profesionales y otros actores) se fundamenten en el reconocimiento, respeto y simetría.
c) Conviene que sean prácticas que se organicen en base a actividades de tipo cooperativo y colaborativo que a la vez permitan la reflexión individual sobre la práctica.
d) Deben permitir un análisis de los valores y contravalores presentes en el escenario en que se actúa y promover un aprendizaje para la vida de la comunidad de forma que contribuyan a formar a los estudiantes en la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto a uno mismo y a la naturaleza, la participación y la responsabilidad.
e) Deben ser prácticas susceptibles de evaluación transparente con la participación de todos los implicados (desde el estudiante, los compañeros, los miembros de la comunidad o el profesorado).

Las prácticas tomaron protagonismo dentro de los centros, se posicionaron como una materia que interrelacionaba el centro educativo, la empresa y al alumno. Pero a su vez, tomando como partida la metodología del aprendizaje experiencial, se unía el poder ayudar a empresas no lucrativas y contribuir en la sociedad contra las desigualdades y problemáticas actuales.

Según Tejada (2013), la utilización de la metodología de aprendizaje servicio en las prácticas de los estudiantes es altamente recomendable dadas las ventajas de dicha metodología que la investigación ha puesto reiteradamente de manifiesto y entre las que se destacan las siguientes:

- *Aplicar en contextos reales los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas universitarias* (Gallagher, 2007). Los proyectos de ApS enfrentan problemas y casos reales, no situaciones construidas para ser analizadas en el aula, con lo que la actividad no se agota en un ejercicio académico, sino que apunta a contribuir a la resolución de la problemática abordada en un contexto real (Coles, 2005; Massot y Feistthammel, 2003; Tapia, 2010).
- *Adquirir conocimientos en el contexto real en que son funcionales*. Nos referimos

a conocimientos relacionados con el ámbito profesional propio de la titulación, que suelen estar plenamente actualizados y que son de carácter aplicado (Gallagher, 2007). De esta forma, también se convierten en un factor de corrección de los propios planteamientos teóricos que pueden estar sesgados o faltos de contextualización.

- *Enfrentar al estudiante con situaciones complejas*, tal como se dan en el día a día de las organizaciones. Estas situaciones requieren de enfoques y estrategias globalizadoras, en contraste con la parcelación y fragmentación de los saberes que propicia la organización disciplinar imperante en el mundo académico. Esto da pie al desarrollo de una visión global y sistémica, necesaria para aprender a resolver problemas reales (Yáñiz, Elespuru y Villardón, 2009).
- *Conocer de primera mano los condicionantes del trabajo de un titulado superior en cualquier organización moderna*: eficiente administración del tiempo y de toda suerte de recursos limitados, toma de decisiones en contextos de incertidumbre, competitividad, necesidad de innovar y de actualizar permanentemente los conocimientos, de implementar políticas sobre la calidad, etcétera (Mendía, 2009).
- *Realizar un ajuste paulatino de sus actitudes y comportamientos al medio profesional, adquiriendo las habilidades sociales inherentes al mismo.* Esto implica que las instancias de prácticas puedan funcionar como un mecanismo de socialización e iniciación profesional, dado que proporcionan al sujeto en formación la ocasión de observar modelos de actuación profesional y de ir configurando su propia forma de comportamiento. En tal sentido, los estudios indican que las prácticas de ApS reducen los estereotipos sociales, incrementan la autoeficacia, el sentido de responsabilidad y mejoran de las conductas prosociales, conciencia ciudadana y desarrollo moral (Coles, 2005, Folgueiras y Martínez, 2009).
- *Fomentar el sentido de la autonomía, creatividad y responsabilidad*. Amén del desarrollo académico y cognitivo, los autores destacan el impacto sobre el desarrollo de la autonomía del alumno (Mendía, 2009) a la par que sobre el desarrollo social, cívico, ético y moral (Furco, 2005).
- *Fortalecer la responsabilidad social gracias al diseño y desarrollo de un servicio o producto de calidad, que aporte una solución a alguna problemática social real.* Todo proyecto de aprendizaje servicio tiene que responder a necesidades sociales y, consecuentemente abordar problemas reales a los que se aporta algún tipo de solución (Eyler, Giles, Stenson y Gray, 2003).
- *Intensificar la formación de valores como la participación, la responsabilidad social, la iniciativa asociada a actuaciones emprendedoras, al respeto o la solidaridad*. Ello se consigue gracias a la coordinación con otros profesionales e iguales, el trabajo en equipo, y el desarrollar los proyectos y protocolos de intervención que incrementan la probabilidad de involucrarse en labores de compromiso social tras la graduación (Coles, 2005; Martínez, 2009; Mendía 2009).

Como vemos, el alumno recoge múltiples ventajas que le ayudan a interiorizar conceptos aprendidos, ayudando en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con el resto de las materias. Según Kolb (1984) el aprendizaje es el proceso por el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia. Por otro lado, durante las prácticas la principal exigencia que se les hace a los estudiantes en el espacio laboral es la de demostrar aquellas competencias que faciliten su inserción y desempeño en el ámbito laboral. Se pueden agrupar en los siguientes grupos:

- Competencias *interpersonales*: trabajar en equipo, colaborar con los otros empleados y profesionales para el logro de objetivos y la resolución de problemas, generar nuevas ideas, atender a clientes, manejar conflictos, negociar, tomar decisiones.
- Competencias *tecnológicas*: trabajar con una variedad de tecnologías, elegir y usar apropiadamente la requerida para la tarea. Competencias para el uso como el manejo y procesamiento de la información para el uso de los recursos humanos y materiales.
- Por último, también se les exige un conjunto de *habilidades básicas*, que deberán haber alcanzado durante sus estudios, como saber leer, comprender e interpretar información del lenguaje común y del lenguaje técnico, y las relacionadas con la comunicación escrita formal como elaborar documentos, informes, oficios, avisos y otros.

Una experiencia real

Se hace necesario que todos los alumnos pasen por la experiencia y puesta en marcha de sus aprendizajes y competencias en el mundo de la empresa, para poder integrarse de manera más efectiva y eficiente al mercado laboral. A continuación describiremos la preparación, desarrollo y evaluación de una experiencia real.

Objetivo y Metodología

El objetivo de esta experiencia consistía en que los alumnos interiorizaran conocimientos y competencias mediante el aprendizaje experiencial, realizando sus propias rubricas de evaluación, trabajando de manera grupal y realizando presentaciones dentro del aula para dar retroalimentación a sus compañeros y poder aprender entre todos.

La metodología que se utilizó fue cualitativa. Se seleccionó una técnica directa, como son los *focus group* ya que una de las intenciones era poder estar presente en el espacio de estudio para obtener información de primera mano, es decir, en el aula. Las preguntas se elaboraron de manera abierta y se fueron entrelazando los temas a tratar. Con esta modalidad se puede ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo

de la realidad.

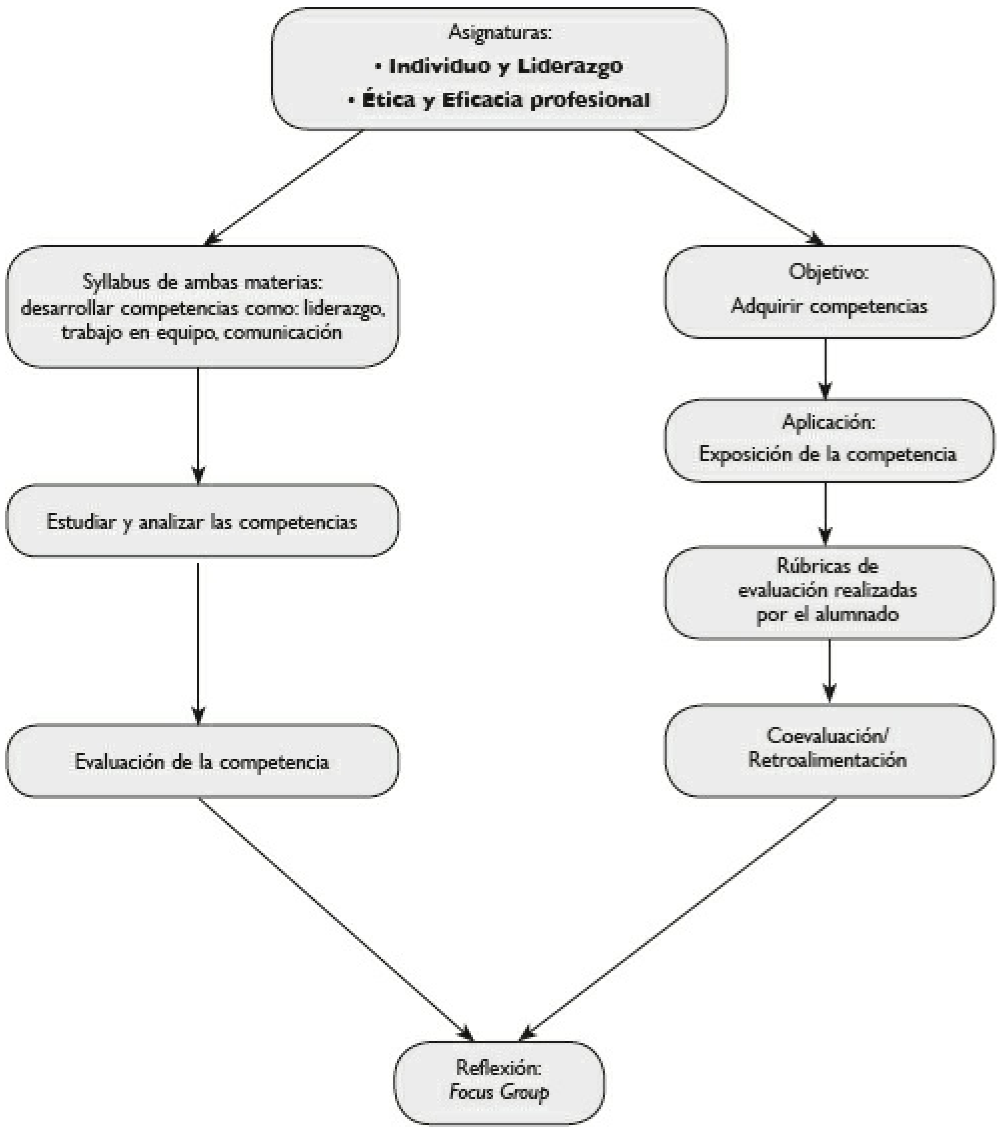
Descripción de la experiencia

En la Figura 1.2 se describe en forma de esquema los pasos de la experiencia.

Las materias que han participado en esta experiencia son: «Ética y Eficacia Profesional» de primer curso en el Grado en Marketing y la materia «Individuo y Liderazgo» de cuarto curso del Grado en Derecho y Relaciones Económicas Internacionales de la Universidad Europea de Madrid. Uno de los objetivos que tienen ambas materias seleccionadas es conocer y poner en practicar las técnicas de comunicación, las competencias y las habilidades directivas. Además, nuestra pretensión, era que realizaran rubricas de evaluación para evaluar las competencias que habían estudiado en las materias.

Los alumnos en cada materia constituyeron grupos y ambas clases tuvieron que trabajar en una actividad. Se asignó una competencia a cada grupo y su función era buscar información sobre dicha competencia en diversos portales, artículos, libros etc.; y realizar una presentación para explicar al resto de grupos de ambas clases en qué consistía esa competencia, su utilidad en los diferentes entornos como el laboral, personal, familiar, académico, etc.

Figura 1.2. Pasos de la experiencia.



Fuente: Elaboración propia.

El listado de competencias en el que trabajaron fue el siguiente: planificación y organización, toma de decisiones, solución de problemas, iniciativa, adaptación a los cambios, trabajo en equipo, liderazgo y comunicación no verbal.

A la vez en el campus virtual, se creó un espacio común, para que los alumnos de ambas clases pudieran trabajar en las rubricas de evaluación de cada una de las competencias. Se les subió información de cómo realizar rubricas de evaluación, y en grupos realizaron ejemplos de rubricas. Los alumnos debatían sobre la confección de las rubricas de evaluación y los ítems a valorar en cada una de ellas.

Antes de finalizar las materias, un día en clase, los alumnos realizaron la presentación de la competencia elegida y el resto de los compañeros, puntuaría la exposición mediante la rúbrica de evaluación realizada y confeccionada por ellos mismos. Los compañeros mediante la técnica de comunicación del feedback, retroalimentaron las presentaciones de sus compañeros. A continuación, evaluaron a sus

compañeros tanto cualitativamente como cuantitativamente. Para finalizar, algunos días después, se realizó un focus group para preguntar por la experiencia.

Rúbricas de evaluación: Transversalidad de contenidos y trabajo en equipo

En el campus virtual de la página de la Universidad se les abrió un espacio común donde alumnos de ambas clases pudieran compartir comentarios y trabajar en equipo. Nuestra intención era que además de trabajar en competencias para una exposición al final de las materias, pudieran realizar la manera de evaluar la presentación de dicha competencia mediante rubricas de evaluación.

Los alumnos en grupo trabajaron en la realización de rubricas de evaluación y las compartieron en el espacio común. Además, se habilitó un foro para que todos ellos pudieran compartir opiniones de las competencias y la evaluación de estas. Después de validar y consensuar las rubricas de evaluación, estas se utilizaron para evaluar la presentación que tenían que realizar al final de la materia.

La Tabla 1.1 muestra un ejemplo de rúbrica de evaluación para evaluar una competencia:

TABLA 1.1. EJEMPLO RÚBRICA DE EVALUACIÓN COMPETENCIA: COMUNICACIÓN NO VERBAL				
	1	2	3	4
Dominio del tema	No demuestra dominar el tema	Domina el tema en algunos aspectos	Denota dominio del tema en la mayor parte de la presentación	Dominio total sobre el tema a tratar
Vocabulario	Empleo un vocabulario corto y repetitivo	Su vocabulario es limitado	Muestra un vocabulario amplio	Vocabulario técnico y ampliado
Tono de voz	Habla bajo y apenas se le entiende	Se presentan dificultades para escucharle	Habla con claridad, pero no siempre se le oye	Se le entiende durante toda la exposición con claridad total
Pronunciación	No pronuncia bien	Dificultad al entenderle, no pronuncia adecuadamente	Se le entiende durante casi toda la presentación	Pronuncia todas las palabras bien durante toda la exposición
Elementos de apoyo	Constantemente se apoya sobre el papel	Se apoya sobre el papel y la presentación en bastantes ocasiones	Tiene como apoyo en pequeñas ocasiones la presentación	No necesita apoyarse en nada, tiene control total de la exposición
Seguridad	No se siente seguro a la hora de defender el tema	Se muestra dubitativo en la presentación	Actúa con decisión en la gran parte del tema	Se muestra seguro al 100% durante la puesta en escena
Postura	No está erguido, mirada al suelo, sin crear atención sobre el público	No se muestra erguido, pero si mira a todo el público	Se muestra erguido, pero no mira a todo el público	Muestra una buena presentación corporal, erguido, mirando constantemente a todo el público
Inicio y final	No se presenta ni despide de forma correcta	Se presenta y se despide de manera rápida y concisa	Muestra los miembros del grupo correctamente y se despide	Se presenta y se despide de manera idónea teniendo en consideración al resto del grupo

Fuente: Ejercicio de clase. Alumnos Universidad Europea de Madrid.

Proceso de reflexión

Uno de los elementos característicos por todos los autores y referencias sobre el aprendizaje experiencial es la *reflexión*. Para que el aprendizaje sea efectivo, fortalecedor y duradero en el tiempo, se hace necesario poder reflexionar de las acciones y actividades que se han realizado.

A los alumnos se les invitó a un *focus group* donde se les hicieron preguntas sobre la actividad que habían realizado y así tuvieran la oportunidad de reflexionar con sus compañeros sobre las acciones realizadas en dicha actividad. El enunciado decía: «Mediante el aprendizaje experiecial se trabajan competencias», y las preguntas fueron:

- ¿Consideras que has puesto en práctica algunas competencias con esta experiencia? ¿Cuáles?
- ¿Consideras que esta experiencia te ha servido para poner en práctica o afianzar contenidos de la materia? ¿Por qué?
- ¿Consideras que esta práctica te acerca al mundo profesional? ¿Por qué?
- ¿Repetirías la experiencia?

Análisis de resultados

Esta experiencia resultó gratificante para los alumnos por diversas cuestiones. Trabajaron sobre un contenido de la materia, de manera grupal, analizando y contrastando información sobre dichas competencias además de colaborar en cómo se iban a evaluar esas competencias. Normalmente los alumnos no están familiarizados con las diferentes evaluaciones emitidas por el docente, no suelen participar en cómo realizar esas pruebas. Al haber trabajado en las rubricas de evaluación, se sentían más participes de la evaluación; no parecía impuesta, como suele suceder con otras metodologías de evaluación tipo test, exámenes, etc.

Otra cuestión interesante eran los cursos tan diferentes de los alumnos. Mientras que algunos acaban de iniciar la universidad, el otro grupo se encontraba finalizado el grado. Los alumnos más noveles querían hacer una presentación ejemplar delante de sus compañeros de último curso, y, por ende, los alumnos más senior, querían demostrar a los más noveles, las destrezas que tenían y habían adquirido durante el transcurso en la universidad. Ambos grupos querían mostrarse más eficaces y sobresalientes que en otras presentaciones.

El trabajar en común, conociendo a diferentes compañeros, trabajando con ellos, compartiendo por el campus virtual y el foro comentarios y análisis sobre las rubricas de evaluación, fomento mayor diversión y satisfacción en la materia. Pusieron mayor énfasis que en otras ocasiones, cuando tenían que retroalimentar a sus compañeros sobre las presentaciones que habían realizado.

Al realizar la reflexión mediante el focus group algunas de las conclusiones y argumentos fueron:

> «La retroalimentación por parte de los compañeros fue muy importante para mejorar aspectos de nuestra presentación» (A1).
>
> «Salimos de nuestra zona de confort, cuando nos ponen con otra clase que no conocemos, se asemeja al mundo profesional. Es una experiencia más y de todo esto se aprende» (A3).
>
> «Al estar acostumbrados a los compañeros de clase, se aprende más de otras personas que no conoces y te esfuerzas más» (A6).
>
> «Una manera diferente de aprender, en vez de empollarte el libro, es más dinámico» (A4).
>
> «Tanto de personas mayores como pequeñas puedes aprender» (A5).
>
> «Si trabajo en una empresa de publicidad, necesito estar preparado para poder presentar, te ayuda a contextualizar cuando te pones ante otros compañeros» (A9).
>
> «Si tienes que trabajar en una empresa haciendo presentaciones, lo vas a utilizar» (A10).

A la pregunta de si participarían de nuevo, todos los alumnos confirmaron que repetirían la experiencia. Estas fueron algunas de sus respuestas:

> «Es una experiencia agradable y aprendes conocimientos y cosas nuevas» (A3).
> «En esta universidad tienes que adaptarte continuamente» (A4).
> «Tienes retos constantes que te van a cercar al mundo real» (A6).

Conclusiones

Esta experiencia ha resultado ser un reto motivador para todos. Todos los alumnos quedaron satisfechos con la experiencia vivida. Aprendieron conceptos que tenían que superar en la materia, buscaron y prepararon los propios contenidos, desarrollaron competencias orales y escritas con sus propios compañeros y con alumnos de otra clase, tuvieron la oportunidad de aprender a retroalimentarse y de poder realizar la reflexión para recapacitar sobre lo aprendido en dicha experiencia.

Con respecto a las calificaciones obtenidas, a nivel general, los resultados fueron más altos que con anterioridad en otras presentaciones que habían realizado.

Por otro lado, se encontraron algunas dificultades. Poder juntar ambos grupos en el mismo día y franja horaria, no solapando materias de alguna de las dos titulaciones, era complicado, pero finalmente se consiguió en varias ocasiones. De otro lado, para poder obtener y compartir un espacio común en el campus virtual donde alumnos de ambas clases pudieran trabajar en las rubricas y compartir comentarios en el foro, tuvimos que solicitar ayuda al departamento de informática para poder hacerlo posible.

Para posteriores ocasiones, se intentará mezclar titulaciones y materias de diferentes facultades y universidades.

2

Orientaciones metodológicas para aplicar el aprendizaje experiencial en el aula

La aparición del EEES ha supuesto para el docente un replanteamiento de varios aspectos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, en el marco actual es preciso preguntarse qué se entiende por aprendizaje, cómo y dónde se realiza y cuál es la funcionalidad o finalidad del mismo. Algunos autores (Huber, 2008; Almazán, 2013) han reseñado como aspecto más relevante de este cambio de paradigma la participación activa del alumno. Shuell (1986) en su artículo *Cognitive conceptions of learning* constata cinco rasgos característicos de lo que debe resultar un enfoque de aprendizaje orientado hacia la participación activa de los estudiantes, alude a: aprendizaje activo, aprendizaje autorregulado, aprendizaje constructivo, aprendizaje situado y aprendizaje social.

Teniendo en cuenta este marco contextual, el presente capítulo ofrece algunas orientaciones técnicas y pedagógicas que pretenden facilitar al lector la implementación de lo que se ha venido denominando en la práctica educativa metodologías activas; en pro de incorporar la innovación metodológica en su aula. Para ello, en primer lugar, sentaremos las bases del Aprendizaje Experiencial y de algunas metodologías relacionadas, con el fin de contextualizar las pautas básicas que iremos desgranando para una aplicación exitosa en el aula, independientemente de la materia de que se trate, por introductoria o teórica que pueda resultar.

El aprendizaje experiencial en el nuevo paradigma educativo

Desde el Informe Delors, germen del actual sistema de educación superior y base fundamental para la introducción de las competencias como elemento indispensable en el aula, la concepción del papel del docente y la del estudiante se han visto modificadas seriamente. La asistencia a clase se ha convertido en un aspecto fundamental de las modalidades presenciales, puesto que las aulas se han convertido en espacios en los que llevar a cabo prácticas cada vez más cercanas al mundo real, al tiempo que las asignaturas de prácticas en empresas, se han asentado en los planes de estudio de las modalidades semipresenciales y online, para evitar la excesiva teorización y fomentar el

desarrollo competencial también en sus estudiantes.

Dentro de este nuevo paradigma el docente deja de ser el único transmisor de contenidos y evaluador de los resultados finales de los aprendizajes, generalmente a través de herramientas que exigen operaciones cognitivas poco complejas, como memorizar. Su labor se complica y se vuelve difusa, del mismo modo que la del estudiante adquiere cada vez mayor relevancia y responsabilidad. En consecuencia, las actividades formativas, los métodos y técnicas de evaluación y las situaciones de aprendizaje sufren cambios también, para adaptarse a los nuevos requisitos del sistema, por lo que se hace necesario revisar las metodologías utilizadas en el aula.

Una de las metodologías que está alcanzando mayor notoriedad y difusión es el Aprendizaje Experiencial. Resulta, de este modo, una fórmula educativa que ofrece una respuesta válida y especialmente indicada para las actuales demandas educativas, gracias a la promoción de un aprendizaje reflexivo y autónomo y al fomento de las competencias y valores, tal y como iremos observando a lo largo de este y otros capítulos.

Han surgido varias teorías que intentan ofrecer un marco teórico que conceptualice y describa el aprendizaje experiencial. Podemos concluir que todas ellas inciden en la funcionalidad de este tipo de metodologías para promover conocimiento a través de la experiencia (Romero, 2010). La misma autora reseña que también existe consenso en que únicamente este aspecto experiencial no resulta suficiente para provocar aprendizaje, señalando como aspecto clave, para que dicho aprendizaje resulte adecuado, la relevancia de la reflexión. Esta reflexión garantiza la construcción de conocimiento a partir de la experiencia (Romero, 2010). El aprendizaje a partir de la reflexión sobre la experiencia práctica hace surgir nuevos saberes en y de la acción misma (Fernández, 2009).

Según lo abordado, la metodología de aprendizaje experiencial facilita la conexión de los aspectos teóricos con los prácticos, acercando al alumnado a un entorno real de aprendizaje, por lo que el aprendizaje resulta contextualizado. Al focalizarse los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos reales de aprendizaje, esta metodología fomenta la capacidad de transferir lo aprendido, la motivación del alumnado por el aprendizaje, así como el desarrollo de competencias transversales. Así, el Aprendizaje Experiencial ofrece un acercamiento al alumno como agente activo dentro de los procesos de enseñanza realizando un planteamiento de aprendizaje activo, autorregulado, constructivo, situado y social, tal y como se constató anteriormente.

Como puede apreciarse, los principios en los que se basa el Aprendizaje Experiencial (AE) son, en cierta medida, los mismos que informan las metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), de Aprendizaje-Servicio (ApS) y de Aprendizaje Dialógico (AD), entre otras. El ABP parte de un interés para la generación de un proyecto, que se compondrá de diversas actividades y se llevará a cabo en distintas etapas, para alcanzar un determinado objetivo, un resultado o una solución. En ese sentido, se puede observar la facilidad con que un proyecto puede entroncar con varias asignaturas y partir de una situación real. Y, si el punto de partida del proyecto, además, es una necesidad real de un grupo social o entidad de carácter social, entonces nos encontraremos ante un caso de

Aprendizaje-Servicio.

Así, al centrar su atención en la aplicación de los contenidos teóricos y en el desarrollo de competencias a través del trabajo sobre propuestas enmarcadas en la realidad, y al darle protagonismo a los estudiantes dentro de su propio proceso de aprendizaje, el AE comparte la filosofía del ABP y del ApS de permitir al alumnado desarrollar sus capacidades y generar conocimientos y estrategias transferibles. Sin embargo, sin la necesaria reflexión interna e interpersonal puesta en común en el aula, eje fundamental del Aprendizaje Dialógico, la implementación del Aprendizaje Experiencial no estaría completa.

Además, para lograr una implementación realmente exitosa de estas metodologías, así como de cualquier metodología activa en la que el estudiante sea el centro de atención, debemos partir necesariamente de los resultados de aprendizaje que queremos lograr. Los organismos del sistema educativo que velan por la calidad de las titulaciones universitarias, por ejemplo, exigen la definición de estos resultados para cada asignatura del plan de estudios. En prestigiosas universidades internacionales, como Cambridge y Oxford, se hace hincapié en los resultados de aprendizaje esperados como base de cada programa. Así, cada una de las acciones y actividades que se lleven a cabo dentro de la asignatura tendrán como objetivo uno o varios de ellos.

En etapas educativas básicas, la legislación vigente establece los elementos curriculares que son el corazón de cada programación didáctica, siendo los contenidos y las competencias una parte fundamental de los mismos. Queda claro que la adquisición de dichos contenidos y el desarrollo de las competencias indicadas serán el logro que los estudiantes deban conseguir, gracias a la cuidadosa selección y secuenciación de los mismos por parte de los docentes, y del diseño de actividades que permitan la interiorización, comprensión y puesta en práctica de ambos por parte de los discentes. De este modo, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, de acuerdo con la nomenclatura actual, servirán como guía a los docentes a la hora de ejercer su labor.

No obstante, la Educación Superior, pese a las regulaciones y a los procesos de acreditación, en los que las titulaciones se someten a revisión por parte de expertos, supone un reto algo diferente, debido a que existen marcos generales en los que se reflexiona sobre las competencias y conocimientos requeridos para desarrollar una profesión, pero estos deben ser necesariamente amplios y flexibles, puesto que a nadie escapa lo voluble del mercado laboral actual y lo esencial de ofrecer a los estudiantes una formación que les permita adaptarse a cualquier entorno en esta sociedad líquida (Bauman, 2016).

Es por ello que los contenidos y las competencias aparecen cada vez más entremezclados en los planes de estudio, y los resultados de aprendizaje se dirigen a la consecución de ambos logros, orientándose progresivamente hacia los últimos, sobre todo si tenemos en cuenta la facilidad actual para acceder a cualquier información en cualquier lugar.

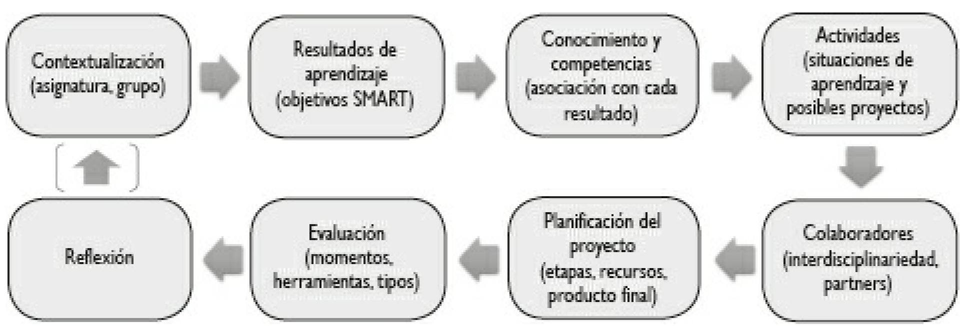
Además, la formación integral no olvida la educación en valores, que contribuye a

ofrecer a los discentes distintas herramientas para el ejercicio de una ciudadanía más activa y a apreciar la significatividad de los aprendizajes y de las acciones que permiten devolver a la sociedad parte de lo que la sociedad les proporciona (tiempo, conocimientos, destrezas…capital cultural y social, en definitiva) para que el estudiante sirva a la comunidad como ciudadano responsable (Abanades, Baena, Jiménez y Marina, 2017).

Pasos y metodologías para la introducción del aprendizaje experiencial en el aula

Así las cosas, las orientaciones metodológicas que queremos proporcionar en este capítulo pueden adaptarse a cualquier asignatura de cualquier etapa educativa o plan de estudios, puesto que las líneas de actuación serían las mismas independientemente del interés del que partamos o de las características de los estudiantes. En términos generales, y teniendo siempre en cuenta los planteamientos teóricos de Kolb, Boyatzis y Mainemelis (2000), distinguiremos ocho etapas que el docente debe seguir para introducir el Aprendizaje Experiencial en su aula (Figura 2.1).

Figura 2.1. Etapas en la implementación del aprendizaje experiencial.



Fuente: Elaboración propia.

Como hemos mencionado con anterioridad, el primer paso, tras la contextualización de la materia y del grupo con el que vamos a trabajar, será el de establecer cuáles son los resultados de aprendizaje que queremos alcanzar, es decir, los objetivos de nuestra programación. Estos, por supuesto, deberán seguir los principios SMART, diseñados en el ámbito de la Psicología y aplicados, entre otras áreas, a la Educación y que suelen traducirse como: específicos, medibles, alcanzables, realistas y restringidos en el tiempo.

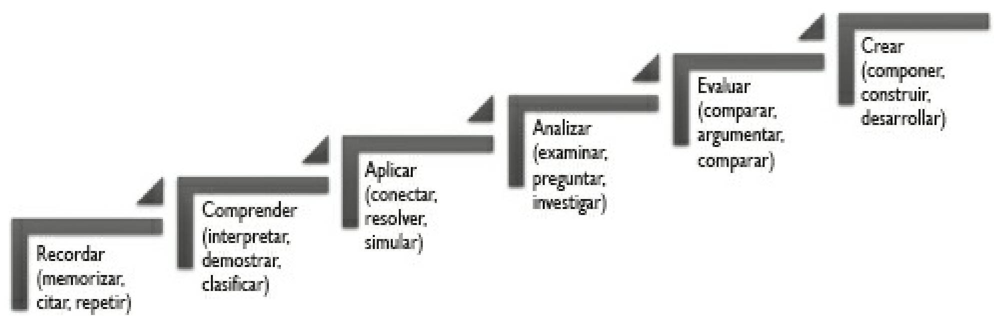
Una vez que nuestros objetivos dentro de la asignatura han quedado claros, debemos preguntarnos cuáles son las posibilidades en cuanto a actividades que permitan a nuestros estudiantes desarrollarse y alcanzarlos. Para ello, debemos imaginar distintas situaciones reales que precisen de determinados conocimientos o competencias asociados al resultado seleccionado, para poder valorar la necesidad y las oportunidades de colaboración con otros docentes, otras titulaciones y *partners* externos, ya sean estos asociaciones, organismos o entidades públicas o privadas, empresas u ONG, por

mencionar algunos ejemplos.

Decidir la planificación de las diferentes etapas del proyecto, el producto final que los estudiantes deberán presentar y quién, cómo y cuándo va a producirse la evaluación tanto de adquisición de contenidos como de desarrollo de competencias será, con toda certeza, una de las partes más laboriosas de la puesta en práctica de estas metodologías, y una de las que precisa de mayor cuidado. Para que el andamiaje y la secuenciación de las actividades que desembocarán en el producto final sean apropiadas, y mantengan una secuencia lógica, es importante que se comience con las más simples para ir dando paso a las más complejas.

Así, conviene tener presente la taxonomía de Bloom (Figura 2.2), desarrollada por educadores, que distingue entre operaciones cognitivas y establece una escala de complejidad, algo que puede ser de gran utilidad para definir los resultados parciales de aprendizaje y los objetivos de cada etapa del proyecto.

Figura 2.2. Taxonomía de Bloom: operaciones y verbos relacionados.



Fuente: Elaboración propia, adaptado de Bloom (1956).

Las actividades que se desarrollen pueden pertenecer a la modalidad individual o permitir agrupamientos diversos, de modo que se promueva el trabajo en equipo, tanto como la autonomía, el aprender a aprender tanto como las habilidades de comunicación interpersonales. De este modo, podrán incluirse técnicas del Aprendizaje Cooperativo, del Aprendizaje Dialógico, del Aula Invertida, etc., para que los discentes vayan sentando las bases del conocimiento teórico que precisan para llevar a cabo la práctica, para gestionar adecuadamente los tiempos que se emplean dentro y fuera del aula para cada fase, para favorecer el uso de las TIC y, en definitiva, para generar el mayor número de situaciones en que pueda producirse el aprendizaje que buscamos. Reseñamos brevemente alguna de estas metodologías o enfoques metodológicos.

El Aprendizaje Cooperativo (AC) promueve el aprendizaje autónomo del alumno asumiendo este la responsabilidad individual de su propio aprendizaje. El rol del profesor resulta fundamentalmente mediador y guía de dicho proceso de aprendizaje del alumno y de su grupo. Cuando utilizamos una estructura de aprendizaje cooperativo el paradigma que subyace es que el aprendizaje se produce entre iguales, gracias a la interacción que se establece entre ellos, donde se enseñan unos a otros en una relación de cooperación simétrica. Los beneficios constatados al implementar este tipo de técnicas

resultan tanto en el plano del rendimiento académico como en los aspectos socioemocionales, reseñando que la cooperación da lugar a un mayor rendimiento individual e incrementa la productividad de grupo (Caballero, López-Martín, Bueno y Marina, 2012). Es importante añadir que, además de los resultados académicos, este tipo de técnicas fomenta la motivación intrínseca del alumno, sus actitudes positivas hacia la materia, su autoestima, el apoyo social, y la cohesión grupal.

Otra metodología que podemos utilizar es el Aprendizaje Dialógico (AD). Este enfoque educativo, que bebe de la mayéutica de la Antigua Grecia, promueve el desarrollo de las habilidades y destrezas comunicativas, así como de capacidades como la de análisis crítico y la reflexión, a través del empleo de la conversación. La perspectiva dialógica y comunicativa constata que son las interacciones en grupos heterogéneos las que permiten alcanzar los máximos aprendizajes instrumentales (Prieto y Duque, 2009), y aporta teorías, prácticas y evidencias empíricas de las estrategias educativas que contribuyen a la transformación social y a la superación de las desigualdades sociales a través de la educación (Jiménez y Robbie, 2018).

El aula invertida o *Flipped Classroom*, por su parte, es una estrategia metodológica consistente en que el alumno realiza determinados procesos de aprendizaje fuera del aula, consultando y abordando determinados materiales facilitados por el profesor, mientras que en las sesiones presenciales de aprendizaje se potencian y facilitan otros procesos de aprendizaje y cuestiones más de naturaleza práctica. De este modo, se invierten los roles de lo que podemos considerar una clase tradicional, ya que lo que se supondría una clase magistral del profesor de carácter expositivo es sustituida por otro tipo de materiales que el alumno tiene a su disposición en cualquier momento, lo que permite que el docente compruebe el nivel de adquisición de contenidos y el desarrollo competencial de forma directa, a través de la observación, y pueda aportar soluciones inmediatas a las dudas y dificultades que vayan surgiendo, tal y como se resume en la Figura 2.3.

Figura 2.1. Etapas en la implementación del aprendizaje experiencial.



Fuente: Elaboración propia.

Evaluar el aprendizaje experiencial

Merece la pena detenerse en la cuestión de la evaluación, por su importancia para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Durante mucho tiempo en los sistemas educativos europeos y, en especial, en el español, la evaluación ha puesto primordialmente su énfasis en los conocimientos, mostrando mayor interés por los instrumentos que por los criterios o los tipos de evaluación, como sucedía en la evaluación tradicional o en lo que algunos autores (Valverde y Ciudad, 2014) han venido denominando una «evaluación del aprendizaje» *vs* una «evaluación para el aprendizaje». Esta última conceptualización replantea la evaluación como elemento curricular que no centra su interés ni foco en el docente, sino que confiere un papel activo del alumno en su propio proceso evaluativo, resultando así un modelo evaluativo centrado en el alumno.

Este cambio paradigmático respecto a los procesos evaluativos contempla también la necesidad de que la evaluación como proceso no resulte únicamente un asunto liderado en exclusiva por el docente, ni que este sea el único agente evaluador, siendo preciso que se faciliten otros tipos de evaluación formativa como la autoevaluación y la coevaluación (Casanova, 1995); además de herramientas cada vez más transparentes y detalladas que puedan ser empleadas no solo por docente y estudiantes, sino también por colaboradores externos que participen en las experiencias de aprendizaje.

Sin una auténtica evaluación del proceso, esto es, sin el reconocimiento del punto de partida y la situación en cada momento en cuanto a conocimientos y destrezas, no puede producirse un auténtico aprendizaje. Por ponerlo en términos que los estudiantes de cualquier etapa educativa puedan comprender, obtener únicamente una calificación del 1 al 10 nos da una pista sobre cuán profunda ha sido nuestra adquisición de contenidos, pero necesitamos conocer cuáles son los aspectos de mejora para poder alcanzar nuestro máximo potencial. De aquí se desprende la importancia de incluir lo cualitativo en la

evaluación, del *feedback* y *feedforward* (García, 2012), que permita al discente conocer el punto en que se encuentra y qué caminos puede seguir para llegar a su meta, sea esta cual sea.

Huelga decir que, para que la evaluación incluya elementos cualitativos sin que el evaluador sea acusado de ser subjetivo, se precisan unas determinadas herramientas que ofrezcan retroalimentación clara y concisa al estudiante, que recojan de manera detallada los diferentes ítems que van a evaluarse y que dispongan de criterios y niveles de consecución fácilmente medibles y comprensibles para todos los implicados. Las rúbricas son una de estas herramientas y su uso se está extendiendo en la Educación Superior, debido a que proporcionan, para cada uno de los elementos evaluados, los parámetros que deciden la calificación obtenida basándose en criterios cualitativos bien definidos (los niveles de logro o consecución).

El diseño de las *rúbricas*, como el de cualquier otra herramienta de evaluación, debe ser coherente con las actividades y metodologías implementadas, pero, sobre todo, con las competencias y contenidos que se estén trabajando, y debe informar del nivel de progreso con respecto a los resultados de aprendizaje que se sitúan en la base del proyecto que se haya planteado. Una de las posibilidades de uso de estas rúbricas implica la puesta a disposición de las mismas para los discentes desde el primer momento o, al menos, en distintos puntos del proceso, con el objeto de que ellos mismos puedan emplearlas como listas de comprobación y sean capaces de autoevaluarse, justificando adecuadamente sus valoraciones, facilitando así su autoevaluación y convirtiéndolos en agentes activos dentro de su proceso formativo.

Respecto a la elaboración de rúbricas, las Plataformas virtuales educativas o LMS (*Learning Management System*), extendidas tanto en la educación obligatoria como en los espacios universitarios, facilitan, no sólo la distribución del material educativo y las ventajas de la utilización de un repositorio para el almacenamiento, sino que contemplan también la posibilidad de realizar estas rúbricas dentro de la propia plataforma. Del mismo modo, ofrecen herramientas colaborativas, como blogs, foros, wikis, y chats, entre otros, que facilitan a su vez la puesta en práctica de técnicas como el Aprendizaje Dialógico, la Flipped Classroom o el Aprendizaje Cooperativo, tanto en el espacio de aula (espacios de aprendizaje *offline*) como fuera de ella (espacios de aprendizaje *online*).

Es importante reseñar que, aunque en ocasiones podemos evaluar con rúbricas similares, es imprescindible que tanto los criterios de evaluación como la ponderación que asignamos a los mismos tenga en cuenta el planteamiento inicial para el cual la rúbrica ha sido creada, el o los resultados de aprendizaje a que responde la actividad o proyecto, y los contenidos y competencias específicos que se hayan trabajado.

Gracias al uso de las rúbricas o de otras herramientas que faciliten la autoevaluación, así como al empleo de técnicas tomadas de la metodología cualitativa de investigación, tales como los grupos de discusión, el docente puede generar espacios de diálogo y reflexión con los estudiantes, último paso fundamental del proceso para que el Aprendizaje Experiencial sea considerado como tal. Así, una de las principales

reclamaciones de los estudiantes, la de comprender el significado de las horas invertidas en el estudio de cada materia para su vida fuera del mundo académico, queda subvertida o, al menos, anulada, dado que la significatividad se hace explícita y son los propios estudiantes quienes dotan de sentido al aprendizaje.

Conclusiones

En este capítulo hemos pretendido ofrecer unas orientaciones básicas con el fin de fomentar la motivación de los docentes de las distintas áreas de conocimiento y etapas a poner en práctica actividades y proyectos bajo el paraguas del Aprendizaje Experiencial. A pesar de que las metodologías activas implican una serie de acciones y una gran dedicación por parte del profesorado, excediendo en ocasiones sus responsabilidades tradicionales, hemos evidenciado las bondades de estas, ajustándose dichas metodologías al nuevo papel del docente y al nuevo paradigma educativo.

El Aprendizaje Experiencial, que parte de la premisa de que aprendemos mejor cuando, además de leer o escuchar, vivimos la experiencia y ponemos en práctica nuestras destrezas y conocimientos, puede beneficiar a docentes y estudiantes en términos de motivación, así como resultar más inclusivo que las prácticas tradicionales, gracias a la oportunidad de aproximarse a casos reales y de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

En el capítulo siguiente se exponen algunos casos exitosos que, esperamos, puedan aportar ideas a todos aquellos docentes que deseen implementar esta metodología y otras relacionadas (ABP y ApS, fundamentalmente).

3

Retos y desafíos en el aprendizaje experiencial. Impulsando buenas prácticas

Algunos autores han constatado condiciones mínimas que pueden garantizar la utilización de metodologías activas (Fernández, 2006). En primer lugar, el estudiante debe ser confrontado a una situación de partida que sea compleja. Además, el producto elaborado como resultado de su aprendizaje debe resultar un producto observable y evaluable en relación con dicha situación. En tercer lugar, es necesario otorgar al alumno un rol principal en este proceso de elaboración, desarrollando un rol activo en todo el proceso, bien trabaje de forma individual o en grupos cooperativos (Fernández, 2006). De este modo, el rol del profesor resultará el de recurso y guía para conseguir los resultados de aprendizaje pertinentes.

Otros estudios han abordado una serie de recomendaciones de cara a abordar las tareas que conllevará la puesta en marcha de la metodología docente (De Miguel, 2006). Procedemos a destacar alguna de las cuestiones más relevantes.

La elección de un método u otro debe basarse en fomentar el trabajo autónomo del alumno, facilitando su participación activa en la construcción de su propio aprendizaje. Por ello, las metodologías activas como pueden ser el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje experiencial, el aprendizaje dialógico, o el aprendizaje orientado a proyecto, entre otras, deberían ser contempladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología elegida debe enfocarse en aspectos prácticos.

Por último, constatar que este cambio, en el paradigma metodológico utilizado por el docente, conlleva esfuerzo.

En el presente capítulo pretendemos describir algunas de las experiencias desarrolladas por el equipo investigador durante los últimos cursos, tanto dentro de enseñanzas de Grado como de Postgrado, y de índole tanto nacional como internacional. El objetivo resulta proporcionar ideas y herramientas a docentes, para animarlos así a implementar el Aprendizaje Experiencial y metodologías relacionadas en sus aulas, así como con el fin de difundir algunas de las principales reflexiones y resultados obtenidos durante y tras la realización de dichas experiencias.

Las experiencias de éxito que planteamos se llevaron a cabo durante los cursos comprendidos entre 2014 y 2018, tanto a nivel de grado como de posgrado. Asimismo,

incluyeron estudiantes internacionales y locales e implicaron algunas titulaciones o asignaturas bilingües y, por ello, se implementaron tanto en lengua castellana como en lengua inglesa. El número de estudiantes involucrados en ellas fue variable, desde grupos con un número reducido de alumnos hasta el trabajo simultáneo con varios grupos.

Experiencias en los grados y posgrados de Educación

Comenzaremos con algunas experiencias dentro del área de Educación, circunscritas a los grados en Educación Infantil y Educación Primaria, así como a los másteres en Educación Bilingüe y en Formación del Profesorado.

Experiencia 1: Ser responsables de una Biblioteca Escolar

Dentro de los grados en Educación Infantil y Primaria, una de las primeras experiencias de Aprendizaje-Servicio, metodología estrechamente relacionada con el Aprendizaje Experiencial, fue un proyecto de mejora de una biblioteca escolar. Una de las estudiantes del grado detectó, en sus prácticas, necesidades en la biblioteca de su centro de prácticas al tiempo que cursaba la asignatura de Biblioteca, de la mención en lengua inglesa. Gracias a este hecho, se iniciaron contactos con el centro educativo y, una vez establecido el convenio de colaboración, se diseñó el proyecto.

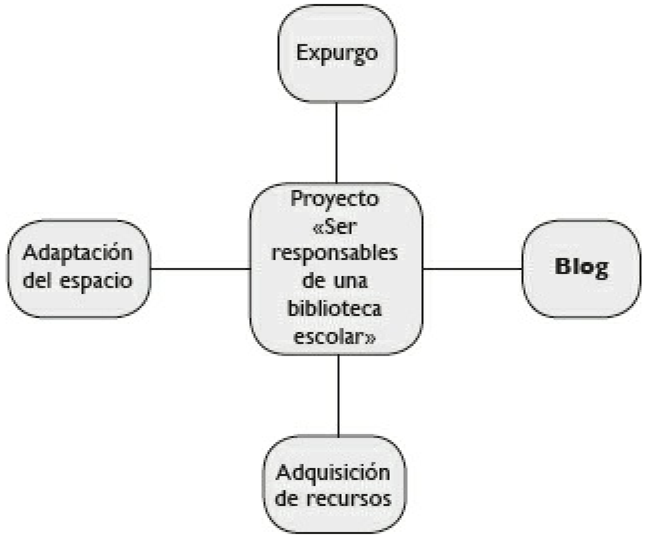
La asignatura ofrecía a los estudiantes información sobre los requisitos de las bibliotecas escolares en cuanto a la colección y su gestión, horarios de apertura y disponibilidad y selección de materiales, así como sobre sus posibilidades en tanto que centro de recursos y formación para docentes y miembros de la comunidad educativa.

Una vez examinado el estado real de la biblioteca del centro, se establecieron prioridades para su mejora y se detallaron los objetivos principales, que consistirían en un expurgo de los materiales, la adaptación del espacio para que resultase más motivador para los estudiantes y la adquisición de algunos recursos nuevos para la colección.

Las propias estudiantes acudieron al centro para separar aquellas obras que estaban desactualizadas y llevaron a cabo una recaudación de fondos a través de la venta de los mismos. Los fondos se hicieron llegar al centro educativo y se destinaron a ampliar la colección y materiales para hacer de la biblioteca un lugar más atractivo para los discentes. Asimismo, se inició un blog de la biblioteca, para involucrar a los pequeños en la creación de una mascota, la selección de su nombre y la puesta en marcha de iniciativas como talleres de cuentacuentos que pudiesen implicar a las familias.

De esta manera, las estudiantes (futuras profesoras) pusieron en práctica sus conocimientos sobre la selección de materiales según criterios de adecuación a la etapa educativa, el manejo de las TIC para la difusión de acciones de la biblioteca y el diseño de actividades motivadoras para el fomento de la lectura, tal y como se resume en la Figura 3.1.

Figura 3.1. Acciones del proyecto «Ser responsables de una biblioteca escolar».



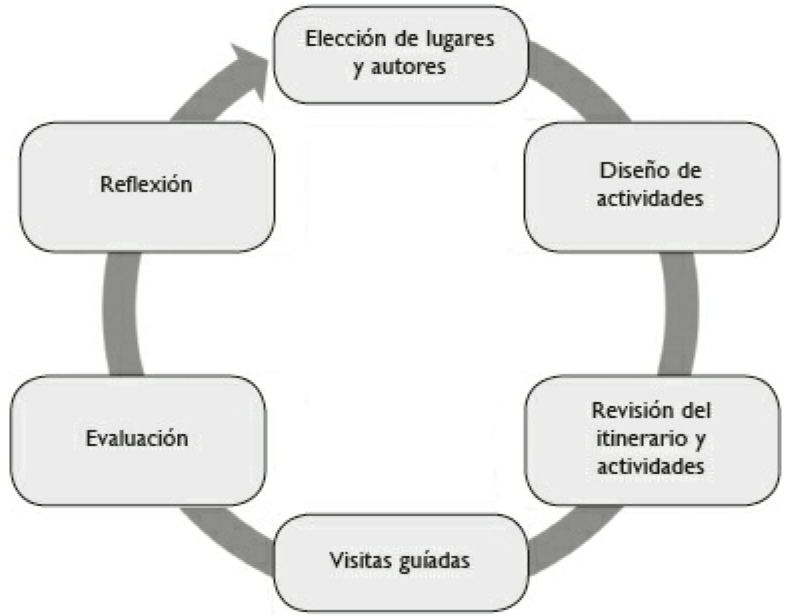
Fuente: Elaboración propia.

Experiencia 2: La literatura está en la calle

Otra de las asignaturas en que se implementó el Aprendizaje Experiencial fue en Didáctica de la Lengua. En esta ocasión, el proyecto se llevó a cabo con la colaboración de un centro educativo, y se pusieron en marcha varias iniciativas. Una de ellas fue el diseño de una visita guiada por el llamado «Barrio de las Letras» de Madrid, a cargo de varios estudiantes internacionales, dirigido a estudiantes de Primaria.

En primer lugar, los alumnos tuvieron que investigar acerca de los lugares emblemáticos de Madrid que podían relacionarse con autores presentes en el currículo. A continuación, fue necesario generar un circuito con múltiples paradas en las que realizar actividades y transmitir contenidos de un modo ameno y motivador para los pequeños. Ambos pasos se produjeron bajo la supervisión de la profesora de la asignatura, que actuó como guía. Lo más interesante fue el momento de su puesta en práctica con los alumnos de Primaria, puesto que las aptitudes docentes de los futuros profesores pudieron observarse in situ y en un contexto real, obteniendo información de los alumnos de Primaria, de los tutores que los acompañaban, para complementar la recogida por los docentes. La Figura 3.2 ilustra las fases del diseño y su puesta en práctica. La reflexión posterior a la experiencia fue, sin duda, muy enriquecedora y, dado que esta actividad fue transversal y compartida con la asignatura de Didácticas de las Ciencias Sociales, se decidió convocar a los estudiantes y celebrar un grupo de discusión, como espacio en el que estos pudieran comentar sus vivencias y evaluar todo el proyecto, las dificultades que entrañaba y cómo se habían sentido al tener que enfrentarse a la realidad de su futura labor.

Figura 3.2. Fases del diseño y puesta en práctica de las visitas guíadas.



Fuente: Elaboración propia.

Experiencia 3: Creando Redes en español

Por lo que respecta al Máster Universitario en Educación Bilingüe, la experiencia seleccionada se realizó en colaboración con una academia de idiomas, Una Paloma Blanca, situada en Eindhoven (Holanda). Las estudiantes participaron en sesiones virtuales, en grupos mixtos con alumnos de la academia. Estos alumnos pertenecían a diferentes grupos de edad, profesiones y estudios, y a niveles de dominio de la lengua castellana que variaban entre el A2 y el B2.

El objetivo de estas sesiones era el de poner en práctica los conocimientos adquiridos acerca de cómo enseñar el Español como Lengua Extranjera a través de sesiones de conversación con los alumnos de ELE de la academia holandesa, lo que permitía a los propios discentes desarrollar su adaptabilidad y su capacidad de planificación al tiempo que se favorecía el uso de las TIC en el contexto de la enseñanza de lenguas. Nuevamente, se solicitó a los colaboradores una evaluación cualitativa del desempeño de las estudiantes, triangulando así la información.

Experiencia 4: Innovación en Evaluación

En cuanto al Máster Universitario en Formación del Profesorado, la experiencia que describiremos formó parte de las actividades formativas evaluables de la asignatura de Innovación en la especialidad de lengua inglesa. El colaborador externo, un centro educativo, transmitió sus necesidades de un banco de datos de actividades para el fomento de la lectura en lengua inglesa y para la evaluación tras las lecturas obligatorias, para todos los cursos de Educación Secundaria.

Así, los estudiantes tuvieron que leer los libros, analizarlos y documentarse acerca de las posibilidades en lo que respecta a las actividades de los planes lectores, además de desatar su creatividad y añadir el componente de innovación que el centro solicitaba.

De nuevo, los estudiantes pudieron encontrarse en un contexto real y, sin embargo, dado que la modalidad de impartición del postgrado es semipresencial, no pudieron acudir al mismo para poner sus actividades en práctica. De algún modo, esta carencia se solventó al dividir la actividad en dos partes: una vez entregada la primera, esta sería evaluada por el profesorado del centro y se les ofrecería retroalimentación, de manera que pudiesen disponer de ella antes de diseñar la segunda parte (Figura 3.3).

Figura 3.3. Fases del desarrollo y evaluación del proyecto.



Fuente: Elaboración propia.

Experiencia 5: En el doble grado de International Relations and International Business

Hasta aquí hemos aludido a experiencias implementadas en grado y posgrados de Educación. Sin embargo, es lícito reseñar también otras prácticas, en otros grados, para que el lector pueda evidenciar cómo la metodología de aprendizaje experiencial es susceptible de ser implementada en cualquier materia y área de conocimiento, siguiendo una serie de etapas o fases para que dicha metodología pueda lograr los resultados esperados. En ese sentido, se reseña a continuación una experiencia desarrollada en el doble grado de «International Relations» e «International Business».

El proyecto, en concreto, se llevó a cabo conjuntamente en las asignaturas de Communication Skills y Business Intelligence, y los estudiantes trabajaron en grupos mixtos. Los grupos estaban formados por dos estudiantes de cada una de las asignaturas, pertenecientes a dos cursos diferentes (primero y tercero) y provenientes de una amplia variedad de nacionalidades, que incluían la noruega, francesa, finlandesa, húngara, china, italiana y holandesa, entre otros. La lengua de comunicación fue la lengua vehicular de la asignatura, el inglés.

Tras detectar necesidades de desarrollo de Habilidades Comunicativas en los centros educativos y por parte de los estudiantes de primer curso en la Universidad, se pidió a los grupos de estudiantes que desarrollasen encuestas para profundizar en aquellas destrezas que los estudiantes consideraban más necesarias, y que diseñasen talleres que podrían impartirse en los centros educativos, con el fin de generar un posible negocio de impartición de los mismos. Asimismo, los estudiantes debían realizar un estudio de mercado, consultar posibles competidores y presentar sus modelos y propuestas a través de un vídeo o audio, con lo que, además de aplicar conocimientos de ambas asignaturas, complementaron su desarrollo competencial con el uso de herramientas digitales y con la conciencia intercultural y el trabajo en equipo.

Habiendo relatado varias experiencias de aprendizaje vivencial en diferentes titulaciones y grados de las mismas, consideramos relevante incidir en que dicha metodología puede aplicarse de forma transversal sea cual se la materia a impartir. Procedemos, por tanto, a constatar una experiencia internacional, que por su grado mayor de complejidad, al articularse entre dos universidades de diferentes países, se van a detallar con más exhaustividad sus fases, esperando que resulte al lector una motivación encontrar que puede llevar a cabo experiencias interdisciplinares no solo de índole nacional sino que la metodología vivencial traspasa fronteras.

Relatando una experiencia internacional UEM-UNIFACS

Se expone aquí una experiencia internacional donde dos instituciones educativas han trabajado de forma cooperativa diseñando, implementando y evaluando la experiencia vivencial de aprendizaje: Universidad UNIFACS, sita en Salvador de Bahía (Brasil) y la Universidad Europea de Madrid (UEM).

El proyecto se articula en dos titulaciones universitarias diferentes y con dos cursos diferentes pertenecientes al segundo curso del grado de Marketing en la Universidad de Madrid y al tercer curso del grado de Administración y Gestión de Empresa en la Universidad de Bahía. Este aspecto confiere a la experiencia una idiosincrasia, si cabe, aún más enriquecedora en cuanto a la interdisciplinaridad generada no sólo respecto a contenidos, ya que eran dos asignaturas diferentes las implicadas en el proyecto, impartidas por dos profesionales especialistas en dos áreas de conocimiento diferentes (Psicología y Empresa), sino que, además, esta interdisciplinaridad impactaba en los alumnos, ya que los grupos de trabajo no los conforman únicamente alumnos de su propia clase ni siquiera de su universidad de origen.

La temática objeto de estudio se inició en la Universidad Europea de Madrid desde la asignatura de «Comportamiento del Consumidor» del grado de Marketing, Publicidad y Comunicación Audiovisual, contactando con un coordinador académico internacional de la Universidad de Salvador de Bahía el cual, dada las peculiaridades del estudio, facilitó el contacto con un profesor homólogo que pudiese articular la experiencia en dicha universidad.

Las asignaturas elegidas para implementar la experiencia fue: «Planificación y Gestión Estratégica» del Grado de Administración y Gestión de Empresa de la Universidad de Brasil, asignatura que se cursa en el tercer curso, y «Comportamiento del Consumidor» del Grado de Marketing, cursada en segundo curso.

Se consideró que la asignatura de «Planificación y Gestión Estratégica» contemplaba el desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje similares a los que estaban contemplados en la guía de aprendizaje de la asignatura de Psicosociología del Consumidor. Este aspecto resultaba imprescindible para iniciar la acción colaborativa, ya que la actividad desde un primer momento estaba concebida como una actividad evaluable. Es importante reseñar en este primer abordaje que, para encontrar puntos de

conexión a la hora de empezar a diseñar la experiencia vivencial, ambas profesoras –titulares de las dos asignaturas– revisaron sendas guías didácticas.

Como se indica, el proyecto se llevó a cabo mediante la implementación de la metodología de aprendizaje experiencial complementándose con otro tipo de metodología activa como resulta el aprendizaje cooperativo. El número de alumnos implicados fue de 16 alumnos, pertenecientes al grupo de «Comportamiento del Consumidor» y otros 76 matriculados en la asignatura de «Planificación y Gestión Estratégica». Esta fue la primera situación que tuvimos que abordar; los grupos de Brasil eran mucho más numerosos que los de Madrid, además, la profesora homóloga solicitó que se pudiera implementar el proyecto en los dos grupos de dicha asignatura que ella tenía en dicho semestre.

El proyecto se llevó a cabo en dos meses consecutivos del segundo semestre del curso académico 2017/2018. La temática elegida resultó el *marketing de Influencers* como novedosa estrategia de marketing que consiste en lograr una serie de vínculos de colaboración entre las marcas y las empresas siendo personas con una gran visibilidad y protagonismo en internet las que promocionan, divulgan o dan a conocer las mismas, a las que se viene denominando como *influencers*. Como se ha anticipado, dicha temática resultaba de especial relevancia para las competencias a desarrollar en las asignaturas en las que se articulaba el proyecto y que se han citado anteriormente.

Se ha aludido también a que el proyecto estaba contemplado dentro de los criterios de evaluación de ambas asignaturas con un porcentaje relevante dentro de la misma; en este caso, se consensuó un 30%, para cada una de las fases que a continuación se especificarán, también contaban con una ponderación propia.

Objetivos

Teniendo en cuenta los resultados de aprendizaje a conseguir en ambas asignaturas, los objetivos generales del proyecto eran dos: por un lado, identificar y analizar variables socioculturales de conducta de compra en el mercado brasileño y en el mercado español. Por otro, identificar la tipología de *influencer* y su relación con el consumo de determinados productos en ambos contextos, esto es, en Brasil y España. Los productos en los que los que debían basar sus indagaciones fueron facilitados por los profesores, previamente su consenso. De este modo, se les orientó a los productos de fitness, gastronomía, viajes, tecnología, deportes, belleza, moda femenina y ropa femenina.

Desarrollo

La presentación del proyecto en ambas universidades se llevó a cabo mediante una sesión de experto de cada una de las profesoras implicadas en la universidad donde no impartían docencia. Estas masters class pudieron llevarse mediante la utilización de recursos tecnológicos de bajo coste como es la videoconferencia. Dado el obstáculo

derivado de la lengua vehicular de cada país, y no pudiendo consensuar la utilización de una lengua común que hablasen la totalidad de los alumnos, se facilitó a los alumnos previamente a dichas sesiones un dossier con algunos artículos referidos a la temática a exponer, los cuales constataban los aspectos más relevantes de la sesión de experto.

Se generaron grupos de trabajo compuestos por 10/12 alumnos, tanto de la Universidad de Bahía como de la Universidad Europea, los cuales debían trabajar cooperativamente para poder dar respuesta a cada una de las fases que tenía el proyecto. Los grupos que iban a conformarse resultaban de libre elección en cada una de las universidades implicadas, posteriormente las profesoras asignaban de forma aleatoria los grupos creados de UEM y UNIFACS a grupos cooperativos donde hubiese miembros de ambas universidades. La totalidad de los grupos de trabajo creados fueron 8.

El proyecto estaba articulado en cuatro fases, también consensuadas, y obviamente coordinadas cada una de ellas, por los profesores que lideraban el proyecto y que resultaban ser los profesores que impartían la asignatura donde estaba enmarcado el mismo. Cada una de las fases se temporalizó, estipulando así un *deadline* teniendo en cuenta el tiempo y horas de trabajo que debían invertir los alumnos en cada una de ellas.

En la fase 1 se solicitó a los grupos de trabajo realizar una fundamentación teórica sobre el rol de los *influencers* en relación al cambio de las conductas de consumo.

En la fase 2 los grupos debían crear un cuestionario que les permitiese recoger y analizar datos de una muestra de población española y brasileña, respectivamente. El cuestionario aludía a cuestiones como si el sujeto en cuestión seguía a algún influencer, si era así en qué tipo de producto o servicio. En esta fase los alumnos tanto de la universidad de Bahía como de la universidad de Madrid ya habían cursado la asignatura de «Investigación de Mercados» y, en cualquier caso, los profesores titulares de dichas asignaturas en cada uno de los grados implicados tuvo a bien asesorar a los alumnos, facilitando su visto bueno al cuestionario creado por cada grupo, previamente a empezar a aplicar el mismo a su muestra.

La fase 3 correspondía al análisis e interpretación de los resultados. La fase final contemplaba, por un lado, una presentación del proyecto en la que los partner externos colaboraron en la evaluación formativa de los mismos.

Evaluación

La evaluación final era consensuada por el profesor que lideraba la experiencia en cada una de las universidades y el agente externo que además proporcionaba un feedback cualitativo a cada grupo. Los agentes externos implicados fueron una agencia de publicidad especializada en Influencer, en el caso de la Universidad Europea, y una agencia de marketing en el caso de Brasil.

La evaluación final se llevó a cabo mediante la herramienta didáctica de la rúbrica, tratando así de obtener una evaluación objetiva que a la vez facilitase un feedback al alumno sobre su desarrollo competencial. Dicha rúbrica, como no podría resultar de otro

modo, se consensuó entre los docentes, creándose ad hoc.

Los criterios evaluativos desarrollados para la rúbrica fueron cuatro. El primero, referente a si los datos expuestos se justificaban y argumentaban con una fundamentación teórica previa. El siguiente criterio aludía específicamente a la muestra objeto de estudio la cual todos los miembros del equipo, la premisa facilitada tanto a los alumnos UNIFACS-UEM era que cada miembro del grupo aplicase el cuestionario a 25 personas. El tercer criterio versaba sobre el análisis de datos: las conclusiones resultarían adecuadas arrojando datos sobre su temática específica y enfatizarían el objetivo del proyecto, esto es, las posibles diferencias socioculturales entre los dos países. El último criterio aludía a aspectos reflexivos y conclusiones sobre los datos del proyecto.

Conviene reseñar, que por razones de temporalización y de diferencia horaria entre los países implicados, los alumnos y los grupos cooperativos no pudieron exponer sus trabajos de forma conjunta, tomándose la decisión que cada grupo expusiese en su universidad de referencia.

Por otro lado, en esta última fase del proyecto, además de contemplar la presentación, se precisaba también que los alumnos tenían que proceder al envío del informe del proyecto mediante el campus virtual. Este informe debía incluir todas las fases presentadas anteriormente, así como el análisis de los datos obtenidos en cada país y las conclusiones pertinentes. El informe debía contemplar dos versiones: una en español y otra en portugués. Por último, de forma imprescindible el trabajo escrito debía concluir con si se evidenciaba, o no, variables contextuales, culturales, respecto a España y Brasil en marketing de influencer.

Si bien las fases propias del proyecto finalizaban así, en una sesión posterior a las presentaciones orales se procedió a reflexionar sobre la experiencia vivida basándonos en el aprendizaje dialógico.

Podemos confirmar que la experiencia resultó satisfactoria tanto en relación al rendimiento académico, los agentes externos corroboraron la calidad de los trabajos realizados, así como la relevancia de la misma en el desarrollo de competencias profesionales.

Los alumnos valoraron de forma muy positiva la experiencia aludiendo a aspectos como la flexibilidad y adaptación al cambio, gestión del tiempo, trabajo cooperativo, entre otros, así como a competencias que habían tenido que desarrollar para superar los obstáculos obvios de trabajar con otras personas que, de otro país, otra cultura y que hablaban otro idioma. Especificaron que recursos tecnológicos como Whatssapp, el campus virtual, incluso LinkedIn habían facilitado la comunicación síncrona y asíncrona de los grupos de trabajo.

Por supuesto, hay aspectos que se han ido reseñando en los que la experiencia resulta susceptible de ser optimizada. Por ejemplo, que los grupos cooperativos hubiesen expuesto sus trabajos en un mismo momento temporal (misma sesión de clase); o que los grupos cooperativos resultasen más equitativos en número en relación al número de integrantes que conformaban la representatividad de UNIFACS y la representatividad de UEM.

En cualquier caso, concluir que la implementación de dicha metodología ha arrojado los resultados que se pretendían: y estos no sólo están avalados por la heteroevaluación del profesor de la asignatura, sino que los alumnos han sido coevaluados por el profesor homologo participante, así como por los partners externos. Del mismo modo, los alumnos han podido reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, evidenciando los retos que han tenido que asumir, así como los obstáculos a superar.

Docentes e innovación metodológica

Hemos aludido en la introducción del capítulo a que el EEES exige, como sabemos, nuevos modelos de trabajo en el aula. En este proceso de reforma educativa, no sólo el alumno juega un rol fundamental en su propio aprendizaje. El docente aparece como responsable último de concretar los modelos educativos innovadores en el aula (Díaz, 2010).

Tomando como características las actuales demandas sociales es necesario dotar a los estudiantes de una formación que les capacite para ser flexibles y adaptarse a cualquier entorno de esta sociedad líquida (Bauman, 2016). De forma complementaria, otros autores (Romero, 2010) han reseñado la relevancia de facilitar al alumno las competencias referidas a la aplicabilidad del conocimiento y la necesidad de asumir un criterio crítico frente a una mera adquisición de conceptos teóricos Por ello, en el momento educativo que estamos viviendo se hace más necesario, si cabe, revisar las pedagogías y metodologías didácticas empleadas, enfocándonos en la promoción de competencias en los individuos y no en la transmisión de información (Romero, 2010).

Se ha aludido a que la responsabilidad última de asumir y aplicar estrategias metodológicas innovadoras en el aula es del docente. Son varias las cuestiones que podemos plantearnos de cara a esta posible implementación. Es preciso entender los retos que afronta y asume el docente cuando implementa cualquier estrategia metodológica, resultando también adecuado plantearse cuáles son los procesos que le motivan a seguir en una práctica educativa considerada como tradicional o a introducir nuevas metodologías o lo que actualmente podemos denominar metodologías activas en su aula (para un abordaje más exhaustivo sobre esta temática, ver Díaz, 2010).

Algunos autores han investigado, de forma exhaustiva, sobre la innovación curricular. Estos autores constatan que en la década de los noventa la noción de innovación curricular se conceptualizaba como la incorporación de novedades educativas del momento, no existiendo una reflexión profunda sobre las implicaciones de dicha aplicación, ni contemplando dicha práctica una contextualización a la realidad educativa del aula (por ejemplo, teniendo en cuenta aspectos culturales, entre otros factores o variables). Los autores también aluden a que la propuesta de la innovación que se introducía en el currículo procedía principalmente de especialistas, dejando el rol del docente al de una figura que aplica aquello que ha sido diseñado previamente por otros departamentos, profesionales, etc. Este hecho le confería poco margen de actuación y

participación en el proceso curricular.

No solo a él sino también al resto de agentes implicados: los alumnos que como resulta obvio, y siguiendo las teorías constructivistas del aprendizaje, resultan clave en el proceso.

En el momento educativo actual podemos constatar que tanto el rol del docente como el del discente resulta clave para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, entiendo a ambos como agentes activos del mismo. En el aspecto metodológico este rol incluye la toma de decisiones sobre las estrategias metodológicas a implementar en el aula.

Podemos terminar este epígrafe concluyendo que debemos concebir la innovación como la necesidad imperiosa y consciente de un cambio profundo en paradigmas y prácticas sociales y educativas en una comunidad concreta, producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas en el proceso. Es aquí donde las metodologías activas, y en concreto, la metodología de aprendizaje experiencial de la que estamos tratando, puede ser considerada una metodología innovadora (Díaz, 2010).

En el siguiente epígrafe se abordarán los diferentes retos y desafíos que asume un docente cuando implementa el aprendizaje experiencial.

Retos y desafíos del aprendizaje experiencial

La implementación del aprendizaje experiencial en el aula es sumamente enriquecedora, pero también hay que evidenciar que es costosa en lo que respecta al esfuerzo y la dedicación. Veamos los factores que pueden condicionar un resultado satisfactorio de la aplicación de dicha metodología. Es aún muy limitada la literatura que el lector puede consultar en relación a esta metodología. La mayoría de los artículos publicados aluden a los beneficios de la implementación de dicha metodología (Romero, 2010; García, Pérez, Aparicio, Miñarro, Ticó, Suñé, 2005; Padierna y González, 2013) pero no abordan sus posibles limitaciones teóricas o prácticas. Podemos constatar una literatura más exhaustiva en metodologías similares como, por ejemplo, el aprendizaje y servicio o el aprendizaje cooperativo.

Algunos autores mencionan una serie de obstáculos cuando se trata de adoptar como modalidad pedagógica la educación experiencial, los mismos apelan a la distribución y al uso del tiempo, a la capacitación de tutores y supervisores de las tareas y a la evaluación de los logros del programa (Camilloni, 2013). En este punto es importante realizar una reflexión sobre las situaciones relacionales, organizativas, de gestión del tiempo y los retos que sobre todo docentes e instituciones universitarias tenemos que tener en cuenta a la hora de trabajar con esta metodología en la Educación Superior.Así como encontrar actividades y proyectos apropiados, colaboradores externos dispuestos a participar y que ofrezcan situaciones reales en las que los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos y destrezas, que se ajusten a su nivel de desempeño, siguiendo el enfoque de la teoría constructivista en educación (Serrano y Pons 2011).

Por otro lado, pedir a los estudiantes profundidad en la reflexión y comprensión de

sus propios procesos de aprendizaje no es sencillo, si bien los resultados finales que pueden percibirse (en ocasiones, incluso tras meses de haberse puesto en práctica las actividades) son más que positivos (rendimiento académico, mayor motivación) y significativos.

Por finalizar con optimismo, obviamente las mayores dificultades para desarrollar una experiencia de AE resultan cuando se implementa dicha metodología por primera vez, pues es preciso que conozcamos previamente a dicha implementación los aspectos epistemológicos que subyacen a dicha metodología. Podemos prever la complejidad cuando el docente empieza a adquirir un nivel de competencia mayor en dicha aplicación.

Conclusiones

De las experiencias anteriores pueden extraerse algunas conclusiones que servirán a otros docentes para implementar estas metodologías en sus aulas. Sabiendo que, lo que aquí se ha relatado son prácticas enmarcadas en una serie de titulaciones, la metodología seguida aplicando el aprendizaje experiencial es exportable a cualquier área de conocimiento. Entre las múltiples conclusiones podríamos incluir las siguientes:

Implicaciones para el docente

- Orientar al docente la inclusión de esta metodología en el currículo de su asignatura/área: *programación didáctica o guía de aprendizaje del alumno*, según etapa educativa. En la Educación Superior se hace preciso que las actividades de aprendizaje a plantear en el desarrollo del curso académico (en este caso, la o las referida/s a la metodología de AE) queden suficientemente clarificadas en la guía de aprendizaje del alumno (guía didáctica de la asignatura).
- Esta guía docente constituye un recurso idóneo para orientar metodológicamente al estudiante fomentando su trabajo autónomo a través de diferentes recursos didácticos y facilitando la organización de su trabajo, guiando al alumno en su proceso de aprendizaje (García Hernández y de la Cruz Blanco, 2019).
- En la guía docente o guía del alumno (según denominaciones) debe reflejarse la actividad de aprendizaje experiencial como una actividad más, evaluable, contemplada con la totalidad de las actividades evaluativas.
- Siguiendo la cuestión planteada anteriormente, se recomienda que los *criterios de evaluación* de las actividades referidas al AE comprometan una ponderación significativa sobre el total de la asignatura, lo que evidencia la relevancia de dicho proyecto en comparación con otras actividades evaluativas tradicionales donde siempre se ha puesto el foco evaluativo en las actividades individuales o la prueba de conocimiento.
- El docente asume en el aprendizaje experiencial un *rol indiscutible de mediador*,

de guía del aprendizaje, tal y como lo entienden las teorías socioconstructivistas del aprendizaje.

Implicaciones para el alumno

- El docente debe ser capaz de facilitar el *trabajo autónomo del alumno* en su vivencia del AE. De este modo, reseñamos, aunque pueda resultar obvio, que debemos diseñar la experiencia vivencial previamente a su implementación, así como constatar su temporalización (un trimestre, un semestre, anual…) según los objetivos a alcanzar.
- Además de la temporalización resulta óptimo contar con un cronograma que esté disponible a los alumnos y que sirva de orientación para revisar, tantas veces como se precise, la fase de implementación que se está llevando a cabo en cada momento temporal, así como los plazos de entrega de cada actividad solicitada en cada una de esas fases, con el fin de facilitar, y fomentar, en todo momento la autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje.
- Se debe fomentar *que los alumnos reflexionen sobre su propia experiencia*, sobre su propio proceso de aprendizaje. La experiencia docente de las autoras de este capítulo ha reflejado que este aspecto resulta más sencillo cuando se articula dentro de las fases solicitadas en la actividad de aprendizaje.
- En este sentido, se orienta a fomentar que los alumnos generen sus *Entornos Personales de Aprendizaje* (PLE). Conceptualizamos las PLE como entornos de aprendizaje como una propuesta pedagógica donde el alumno aprende valiéndose de la tecnología. La persona genera en la red un entramado de herramientas que utiliza para su propio entorno de aprendizaje (Adell y Castañeda, 2010).

Aspectos prácticos de la puesta en marcha

- Las actividades de aprendizaje experiencial resultan *actividades dinámicas en el tiempo y espacio* (se producen espacios de aprendizaje tanto fuera como dentro del aula física de clase). Estas experiencias se enmarcan dentro de proyectos que pueden contemplar un periodo de tiempo extenso, implican a varios agentes (no sólo al alumno como hemos visto previamente sino a partners externos), estos aspectos hacen que puedan surgir, durante el proceso, variables que no han sido consideradas de forma inicial o que no podían haberlo sido pues resultaban enmascaradas al mismo. Este hecho puede condicionar que la experiencia no resulte la actividad fluida que nos habíamos imaginado, con la posibilidad de que sintamos mermar nuestra capacidad de motivación, e incluso, nuestros propios recursos cognitivos. En este sentido, se orienta al docente a seguir desarrollando una actitud flexible y reflexiva en la implementación de estrategias metodológicas, intentando, siempre que se pueda, anticipar y solventar posibles obstáculos que

pueden sobrevenir, y, en caso contrario, aprendiendo de dichos posibles errores, conceptualizando los mismos como una fase más de la propia actividad docente, donde evalúo y reflexiono sobre mi propia práctica educativa constatando dichos obstáculos con la finalidad de tenerlos en cuenta en sucesivos procesos de enseñanza-aprendizaje.

- El docente selecciona y elige las *metodologías* que quiere o puede aplicar teniendo en cuenta su temporalización y recursos, asumiendo una toma de decisiones propia y el compromiso que se deriva de la misma.
- El aprendizaje experiencial no se caracteriza por ser una metodología que precise un *coste económico* significativo ni la implicación de importantes recursos materiales; no necesariamente.
- La *temática* eje central de la actividad planteada como aprendizaje experiencial debe resultar motivadora para el alumnado. Este hecho condiciona el compromiso ulterior del alumno en la dinámica metodológica. Siempre que sea posible, se sugiere que intentemos que el alumno resulte involucrado en la elección de la misma, incluso en sugerir con qué agentes educativos externos le gustaría trabajar (ONG, empresas…).
- Cualquier *materia* es susceptible de incorporar proyectos de mayor o menor envergadura en los que se implemente, y lo único que impide esto sea así es el posible vértigo de los docentes a la hora de salir de su zona de confort.
- La metodología de aprendizaje experiencial resulta complementaria a otras *metodologías activas* como pueden ser el Aula Invertida, el Aprendizaje Dialógico o el Aprendizaje Cooperativo (ver capítulo 2).
- La colaboración de *partners externos* que ofrezcan contextos reales para el desarrollo de los proyectos es fundamental para la significatividad del aprendizaje, para el acercamiento del mundo laboral al aula y para la obtención de retroalimentación externa que complemente las valoraciones del o de la docente.
- Con el fin de acercarse a los aprendizajes reales y globalizados que se producen cada día de manera natural y espontánea, los docentes universitarios (aunque no solo estos) deberían contemplar la posibilidad de *trabajar de manera interdisciplinar* y poner en marcha proyectos transversales, que afecten a varias asignaturas del plan de estudios y puedan mostrar a los estudiantes, de manera clara, las excelencias de la coordinación y el trabajo en equipo;
- En la medida de lo posible, conviene que las TIC estén presentes en los proyectos, no tanto por su carácter innovador, que ya no es tal, sino porque los discentes con los que nos encontraremos son nativos digitales, acostumbrados a trabajar con estas tecnologías en su vida diaria, por lo que, más allá de que su uso suponga una motivación, debemos considerar que su falta de uso pueda implicar una desmotivación. Las herramientas tecnológicas facilitan espacios de aprendizaje tanto *off line* como *online*; permiten la comunicación asíncrona, lo que dependiendo del tipo de actividad planteada como actividad de aprendizaje

experiencial pueden resultar unas herramientas imprescindibles para un adecuado resultado de la misma.

- De este modo, podemos utilizar recursos y aplicaciones tecnológicas para facilitar *experiencias nacionales o internacionales* donde la comunicación no puede resultar síncrona. Son varios los estudios que constatan las ventajas de implementación de recursos como Whatsapp como estrategia didáctica para mediar en la construcción de conocimientos (Arévalo, Ferro y Sabulsky, 2017) o que describen la literatura científica en relación al uso educativo de dicha aplicación, así como sus ventajas y desventajas, animando a su incorporación como herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Suárez, 2018).

Evaluación del proceso y resultados

- La *evaluación* es una parte esencial del proceso de aprendizaje y, en el caso del aprendizaje experiencial y las metodologías relacionadas, esta debe incluir también una reflexión posterior al desarrollo de las actividades, con el fin de fomentar la capacidad crítica y aumentar la conciencia de los discentes acerca de sus propios progresos.

  La metodología referida a aprendizaje experiencial permite diferentes modalidades de evaluación, al implicar a diferentes agentes evaluativos en la misma y facilitar la autoevaluación del propio alumno implicándole de este modo en su proceso de enseñanza. Se supera así una evaluación tradicional en la que el único foco se pone sobre el alumno no contemplando otros agentes ni forma de evaluar.
- Investigaciones sobre la evaluación de los procesos de aprendizaje en Educación Superior abogan por una evaluación integral y participativa, centrada en la utilidad de los aprendizajes más que en el contenido, donde los estudiantes evalúen los procesos de su formación y tomen conciencia de los logros alcanzados (Fernández y Vanga, 2015). Otros autores apelan a la importancia de los estilos de evaluación y la autoevaluación en el rendimiento académico del alumno (Cruz y Quiñones, 2012).

4

El aprendizaje experiencial ligado a las tecnologías educativas

El aforismo griego γνῶθι σεαυτόν (conócete a ti mismo), atribuido a Sócrates, parece un buen principio para explicar el aprendizaje experiencial, ya que en buena parte este capítulo toma como punto de partida uno de sus principios fundamentales: la reflexión.

Aunque se considere a John Dewey el padre de este modelo, de alguna manera, Dewey está inmerso en la corriente pragmática del último tercio del siglo XIX que, a su vez, tiene sus raíces en la famosa obra de Locke *Ensayo sobre el entendimiento humano.* En España, la Institución Libre de Enseñanza desarrolló un sistema educativo similar. Pero la gran virtud de Dewey radica en conjugar pragmatismo con reflexión. La reflexión conduce necesariamente a la formación; es el poso cultural que queda en la persona tras la información recibida. Implica una maduración del conocimiento y aboca, en consecuencia, a asumir un determinado código deontológico, escrito o no, para cualquier profesional. La trascendencia de los planteamientos de Dewey en la enseñanza del siglo XXI parece evidente (Heilbronn, Doddington y Higham, 2018) y sumamente operativa (Hyams-Ssekasi y Caldwell, 2018).

Uno de los manuales más importantes para medir la operatividad del aprendizaje experiencial es el de Kolb (1984), aunque si se desea consultar una guía rápida sobre la cuestión, contamos con diversas publicaciones, entre las que me atrevo a citar la de Moon (2004). De acuerdo con esta metodología, han aparecido algunos trabajos que demuestran las ventajas de este modelo en relación con el sistema tradicional (Granados y Lorena, 2016).

El aprendizaje experiencial defiende una metodología didáctica que consiste sobre todo en la adquisición de conocimientos científicos a través de un sistema de carácter primordialmente pragmático en el que la experiencia individual, y en parte el autodidactismo, juegan un papel fundamental en la enseñanza. En consecuencia, se tiende no a abandonar pero sí a no dar absoluta relevancia a la metodología puramente nemotécnica que prevaleció, al menos, hasta el último tercio del siglo XX.

La aplicación del aprendizaje experiencial en Economía no es algo nuevo, se lleva tratando desde hace ya más de varias décadas de manera teórica (Spencer y Van Eynde, 1986) pero todavía con tímidas aplicaciones. Uno de los escollos que debe salvar la

enseñanza de la Economía (como también ocurre, por ejemplo, con las matemáticas puras) afecta la insuficiente transparencia, en ciertos casos, entre teoría y realidad o, dicho de otro modo: la necesaria relación entre las ideas y las cosas que se deben saber transmitir a los alumnos.

Esta tendencia hacia el utilitarismo en la enseñanza ha derivado en una diversidad de tendencias docentes como: autoaprendizaje, gamificación (Shiralkar, 2016), flipped classroom, MOOC, entre otros, a veces con aspectos concomitantes. El aprendizaje experiencial es otra variante más que está obteniendo resultados muy positivos y satisfactorios (Cfr. Baena-Graciá, 2018, p. 9) en el entorno del EEES. Igualmente la aplicación de esta metodología se ha experimentado en el círculo universitario como bastión para prevenir hábitos inadecuados en la enseñanza primaria consiguiéndose, asimismo, unos resultados satisfactorios (Paredes *et al.*, 2018).

Hasta mediados del siglo XX, la enseñanza se difunde esencialmente a través de la escritura en papel. La ciencia da un salto espectacular tras la Segunda Guerra Mundial con el desarrollo de la comunicación mediante un sistema binario de signos (germen de la Informática), aunque los primeros resultados a título divulgativo no afloran hasta la década de los años 70.

Este fenómeno se conoce ordinariamente como la aparición de las Nuevas Tecnologías, época en la que hasta el día de hoy se pueden vislumbrar al menos tres etapas: período de las actividades en terminales o máquinas en monopuesto, período de los trabajos en red, propiciados por instituciones universitarias y militares, cuyo protocolo o programa ensamblador dominante es la World Wide Web (web) y la extensión de estas herramientas a un público general (web2, internet de las cosas, etc.).

Pues bien, las nuevas tecnologías (que ya no son tan nuevas), están influyendo decisivamente en los procesos de aprendizaje de todos los niveles educativos. Es impensable en cualquier país avanzado que todo alumno no cuente con acceso a internet en su domicilio, y no sólo para entablar un sistema de comunicación con otros compañeros, con los profesores o con la plataforma informática pertinente creada para el seguimiento de las actividades académicas, sino también para realizar por su cuenta propia aquellos trabajos en los que por necesidad haya que emplear un determinado programa de ordenador, software o logical.

Las nuevas tecnologías vienen a facilitar notablemente las tareas de aprendizaje pero no hay que perder de vista que en muchos casos lo que cambia no es el procedimiento de trabajo sino sencillamente el medio, es decir, se puede hacer una multiplicación con papel y lápiz o usando una calculadora, se puede leer un libro en papel o en un monitor…, y ambas acciones esencialmente son casi idénticas, lo único que cambia es la situación ventajosa de utilizar herramientas que mejoran los resultados. Del mismo modo, el uso de herramientas informáticas facilita en gran manera la tarea de aprender. La vida de la gente en la actualidad, incluso en los países más pobres, no podría entenderse sin el apoyo de los sistemas informáticos, pero siempre tenemos que tener en cuenta que el software no puede reemplazar la capacidad de reflexión y de análisis de los individuos.

Las ideas de Dewey deben ser actualizadas. Hoy día el aprendizaje experiencial es inseparable de las aplicaciones informáticas. Está inmerso en el mundo digital y su trascendencia es cada vez mayor como prueba la reciente tesis doctoral de Almira Suárez (2017).

Por lo que atañe a nuestros objetivos, en este capítulo presentamos una relación selectiva y valoración de los programas informáticos más socorridos para los estudios universitarios empleados en diversas ramas de la Economía. Algo fundamental en el aprendizaje experiencial es la posibilidad de prevenir situaciones incontrolables, de adelantarse a los posibles riesgos. En el mundo financiero son escollos que pueden salvarse por medio del dominio de programas *ad hoc* (Lacruz, 2017) como algunos de los relacionados más adelante.

Hemos reservado un apartado especial para el software libre o de código abierto. Cada vez este tipo de programas cobra mayor impulso, sobre todo cuando hay escasez de medios económicos para su obtención. Una de las limitaciones que afectan al software gratuito suele estar relacionada con las interfaces y el diseño de las presentaciones debido a que estas suelen resultar menos atractivas. En cuanto al software comercial, este en general resulta más amigable y a menudo ofrece versiones básicas gratuitas o permisos por un tiempo limitado.

La mayoría de programas funciona tanto en el sistema operativo Windows como en Mac y en Linux. Admiten presentaciones en español y, asimismo, suelen permitir el trasvase de sus resultados a procesadores de textos. A pesar de que presenten interfaces de uso fácil, es imprescindible asistir a cursillos de capacitación para familiarizarse con su manejo. Algunos programas están creados con software propio pero la mayoría se han programado en lenguajes que deben su influencia en buena parte al lenguaje C++, ideado por Bjarne Stroustrup.

Los requisitos aconsejables para que los programas funcionen correctamente en los terminales son procesadores i3 o de mayor potencia, tarjetas gráficas VGA o superiores, memorias RAM de al menos 4 GB y discos duros de con una capacidad de almacenaje de 160 GB como mínimo.

En el caso de actividades en abierto, los trabajos académicos se pueden realizar de manera libre o mediante autorización recurriendo a páginas web o a sitios predeterminados, pero tratándose de intranets, normalmente es la institución académica correspondiente la que decide el modelo de plataforma en el que tenga que trabajar el personal adscrito a la misma.

Es preciso dejar sentado que el uso de recursos digitales facilita muchas clases de tareas ahorrando tiempo y medios más costosos pero en ningún caso debe contribuir a mermar la capacidad creativa de los alumnos. Todo lo contrario, el uso de los ordenadores en los ambientes académicos debe servir para fomentar la originalidad y la creatividad. Otras cosas son las aplicaciones destinadas al ocio y las rutinas diarias que a veces entorpecen el normal desarrollo intelectual de la gente, aspecto descartado en este estudio.

Plataformas docentes

Moodle (*https://moodle.org/?lang=es*)

Entre más de una cincuentena de posibilidades, probablemente la utilidad más empleada y operativa sea Moodle, software libre y gratuito de código abierto bajo licencia GPL. Se trata de una plataforma muy versátil y relativamente amigable dependiente de la configuración particular que realice cada centro o institución. Moodle es sobre todo un programa de gestión académica, válido para cualquier nivel y titulación, que tiene como objetivo fundamental facilitar las relaciones entre alumnos y profesores en el entorno del centro docente. Con esta plataforma, se pueden realizar las más diversas funciones académicas, entre otras:

- Planning de cada asignatura. Programa. Competencias. Cronograma. Ejercicios. Bibliografía, etc.
- Seguimiento general del alumnado: datos personales, calificaciones, etc.
- Elaboración y corrección automática de cuestionarios.
- Importación y exportación de bancos de preguntas.
- Adicción de programas complementarios como TurnitIn para comprobar el porcentaje de coincidencia de los trabajos académicos con otros textos colgados en internet. Conviene señalar que TurnitIn, o turnitin, cumple una función orientativa para detectar casos de plagio pero resulta insuficiente para medir porcentajes exactos.
- Mensajería electrónica, sistema de comunicación entre alumnos y profesores en coordinación con el correo electrónico.
- Enlaces a páginas externas.

Paquetes multi-uso

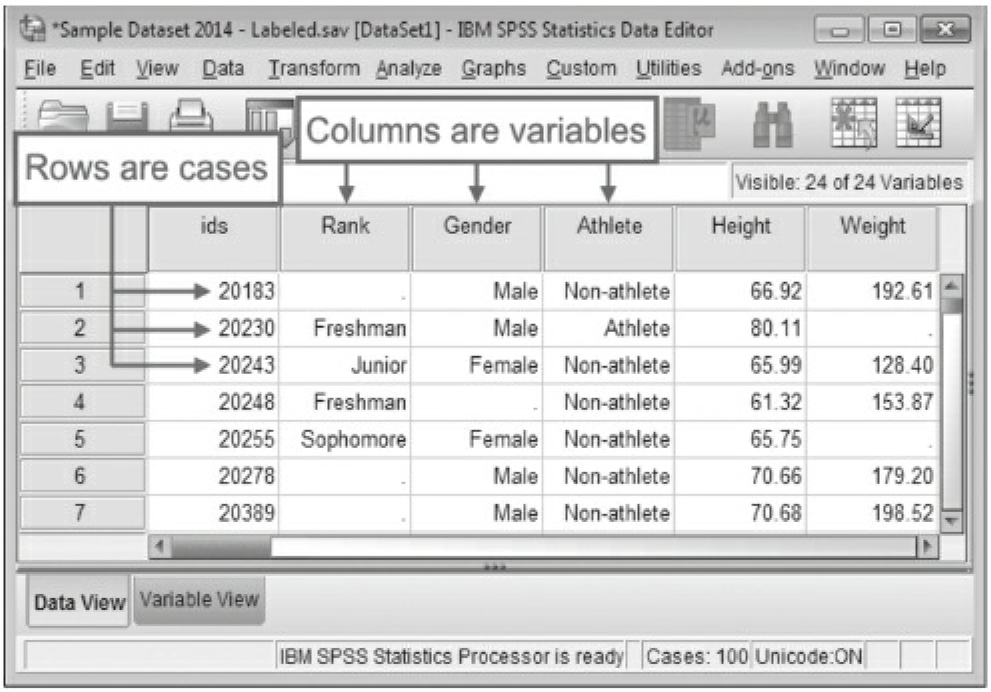
El SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) (*http://www.spss.com/*, alternativamente *https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software*)

Comercializado en la actualidad como IBM SPSS, es un programa estadístico para el estudio de mercados, aplicable no sólo en Ciencias Económicas sino también en Ciencias Sociales. Es un paquete multifuncional, pero sobre todo muy interesante en la creación de negocios para el análisis de datos, la percepción de tendencias, la toma de decisiones y la valoración del riesgo.

Cuenta con un módulo base al que se pueden incorporar diversos módulos más en función de las necesidades de los usuarios: modelos de regresión, técnicas de muestreo, etc., ideal para análisis estadístico de datos muestrales. Como gestor de bases de datos, admite varios millones de registros y hasta 250.000 variables.

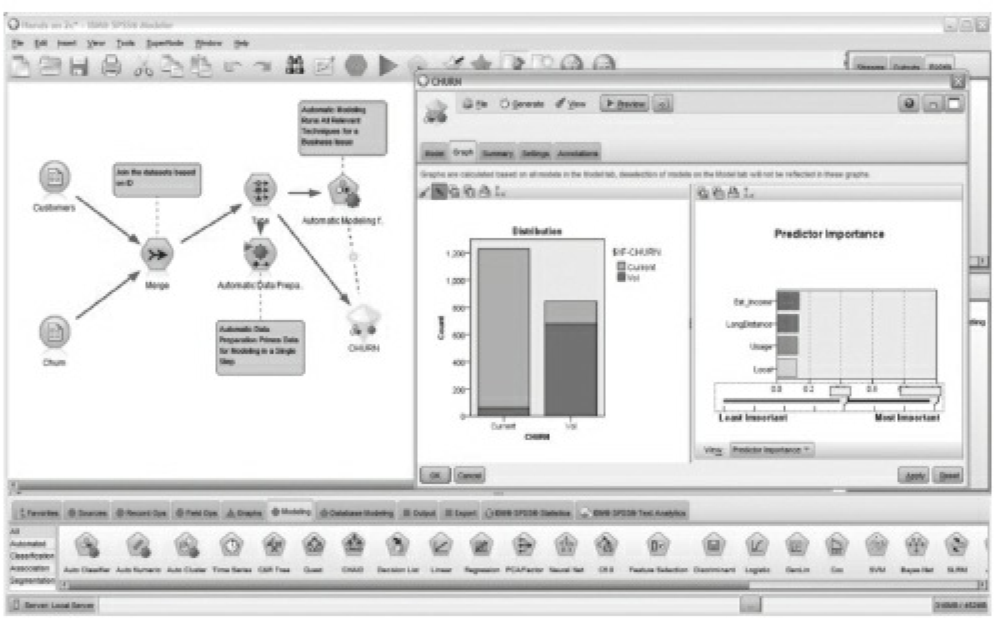
IBM concede licencias temporales (shareware). También presenta la ventaja de realizar pruebas gratuitas y existe una versión con funciones reducidas para estudiantes. Las Figuras 4.1, 4.2 y 4.3 recogen los resultados de diferentes tipos de análisis.

Figura 4.1. Programa SPSS (1).



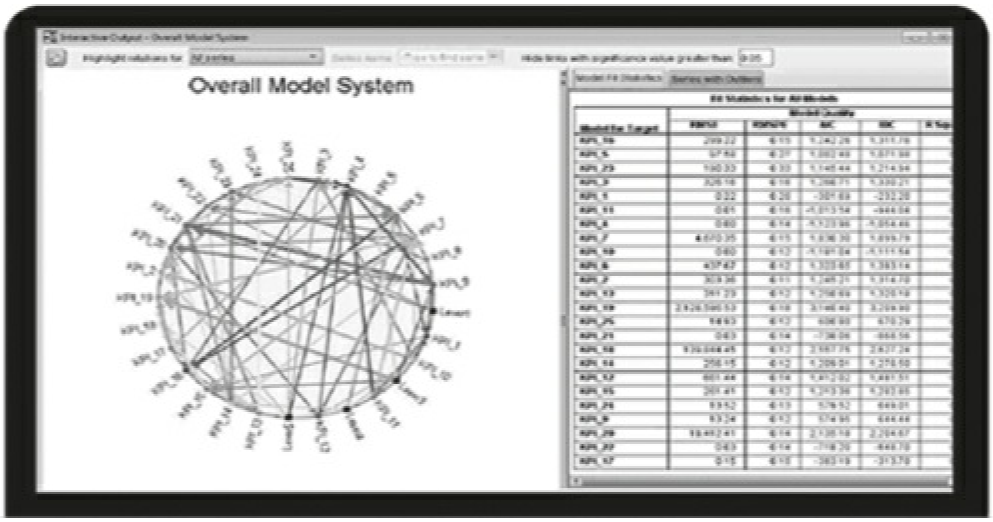
Fuente: **https://libguides.library.kent.edu/SPSS/DataViewWindow**.

Figura 4.2. Programa SPSS (2).



Fuente: **https://www.spss.com.hk/software/modeler/index.htm?tab=2**.

Figura 4.3. Programa SPSS (3).



Fuente: **https://www.ibm.com/es-es/analytics/spss-statistics-software**.

El **PSPP (*https://www-gnu.org/software/pspp/*)** es una alternativa de software libre a SPSS que resulta compatible con él en cuanto a rutinas y tipo de ficheros. Esta aplicación se usa para el análisis de datos. Se presenta en modo gráfico y está escrita en el lenguaje de programación C. Usa la biblioteca científica GNU para sus rutinas matemáticas, y plotutils para la generación de gráficos. Es en definitiva un reemplazo libre para el software propietario SPSS.

El **MATLAB (*Matrix Laboratory*) (*https://es.mathworks.com/products/matlab.html*)** es otro de los programas de carácter multidisciplinar más usados en las aulas. Se usa mucho, asimismo, en ciencias de la salud y en las ingenierías. Algunas Universidades con licencia para campus lo ofrecen gratuitamente a sus alumnos. Se usa más como lenguaje de programación que como programa para visualización de datos. Bancos como el BBVA, por ejemplo, lo tienen en parte de sus servicios webs, aunque ya lo están cambiando por considerarlo como un sistema anticuado.

Software creado en lenguaje propio denominado M. Ideal para la preparación de matrices y algoritmos. El programa básico está complementado por otros dos programas: Simulink (para simulaciones multidominio) y el editor de interfaces de usuario llamado Guide. Ofrece, entre otros atractivos, el aliciente de poder observar visualizaciones de datos en 3D.

Software especializado

Dentro de las ciencias económicas, la materia que más aprovecha estas herramientas es la Econometría (Gutiérrez, 2013). He aquí algunos de los más significativos.

El **STATA (*https://www.stata.com/*)** es un software programado en C, programa

menos conocido, pero igualmente empleado en muchas empresas y centros docentes. Ideado principalmente para la gestión de datos, el análisis estadístico, el trazado de gráficos y las simulaciones.

Suele utilizarse también en otras áreas de conocimiento como la Sociología, la Biomedicina, la geoquímica…

El **E-Views (*http://www.eviews.com/*)** es uno de los programas más utilizados en los centros docentes para el empleo de técnicas estadísticas y econométricas, sobre todo muy útil para modelos de corte transversal, estimaciones y predicciones, y series temporales. En la actualidad llega a la versión 10 para sistemas operativos Windows y Mac. Se puede descargar una versión shareware.

Desde 1986 la empresa norteamericana IHS se viene preocupando de este software centrado principalmente en temas econométricos y estadísticos: predicciones, series temporales, cortes transversales, datos longitudinales, simulaciones, etc. Puede generar archivos compatibles con Excel, SPSS, SAS, Stata, RATS y TSP.

Permite acceso en remoto. Ofrece una versión de prueba. Es un programa suficientemente completo para Econometría. Según reza su página principal, realiza: análisis de datos, regresión y análisis de series temporales, estimación de modelos lineales y no lineales, pruebas de hipótesis e intervalos de confianza, componentes principales y análisis factorial, métodos paramétricos y no paramétricos, modelos univariados y multivariados, modelos de secciones transversales de series temporales agrupadas, programación estadística, programación matricial, predicciones estáticas y dinámicas, simulaciones de Monte Carlo.

Hojas de cálculo

El **Excel (*https://products.office.com/es-es/home*)** está inmerso en el paquete de programas de Microsoft Office, junto al procesador de textos Word, al presentador de slides o diapositivas textuales y multimedia Power Point, el gestor de bases de datos Access y el correo electrónico Outlook.

Excel es una hoja de cálculo que, además de otro tipo de aplicaciones, permite realizar tareas contables y financieras sencillas. Mediante convenios de Microsoft con algunas universidades se pueden obtener versiones gratuitas o de muy bajo coste para los alumnos. Una de sus grandes ventajas es la de poder adaptar el programa a funciones particulares que resuelvan necesidades personales. La presentación o estructura general consiste en una intersección de filas y columnas y dentro de cada celda se pueden generar fórmulas propias.

Software libre o gratuito

El auge del software libre resuelve los problemas de financiación que pudieran tener

algunas personas e instituciones. En lo tocante a programas gratuitos para poder utilizarlos en los grados de Economía y Empresa, contamos con el afortunado estudio de Barreal y Ugolini (2014). En este sentido, se consideran, entre otros, los más interesantes:

Freemat: (*http://freemat.sourceforge.net/*) es un software esencialmente académico. No reviste el mismo potencial operativo que otros programas pero a nivel académico puede realizar cálculos complicados, resolver ecuaciones y hacer presentaciones gráficas.

Gretl: (*http://gretl.sourceforge.net/*) *Gnu Regression, Econometric and Time-Series Library.* Software estadístico para resolución de planteamientos econométricos: estudios trasversales, series temporales o datos de panel,…

LibreOffice: (*www.libreoffice.org*) combina media docena de aplicaciones diversas y compatibilidad con formatos de otros programas similares.

Sage: *(System for Algebra and Geometry Experimentation)* es un programa matemático adecuado principalmente para plateamientos algebráicos y geométricos. Editado en lenguaje Pynthon.

Scilab: (*http://www.scilab.org/*). Utilidad muy sencilla para gestionar matrices con una fácil interfaz, incluso para neófitos.

Octave: (*https://www.gnu.org/software/octave/*). Diseñado prioritariamente para la optimización, el cálculo numérico y las matemáticas de las operaciones financieras. Permite, además, personalizar otras funciones de acuerdo con las preferencias de los usuarios.

Lenguaje de programación

El **R-Project: (*http://www.r-project.org/*)** es principalmente un lenguaje de programación conjuntado con diversas librerías que permiten realizar cálculos matemáticos y estadísticos para la descripción de casos de estudio y presentaciones gráficas. Resulta idóneo para generar programas en el ámbito de la Econometría. Cuenta, además, con paquetes complementarios para aplicaciones en Econometría financiera. En este campo también se pueden emplear otros lenguajes como C, C++, J, Java, K, Python, Perl, S, Scheme, pero R es, en mi opinión, el preferible.

Bases de datos

La teoría económica no es suficiente en la formación de economistas competentes para el desempeño de la profesión o para la docencia y la investigación. La enseñanza debe constituir un proceso activo en constante revisión y adquisición de nuevas ideas o de nuevos hallazgos, de este modo es como la ciencia avanza y no queda estancada; de otro modo la ciencia se reduciría a mera técnica o aplicación de saberes cerrados.

En este sentido, no basta con que los alumnos experimenten una satisfacción por haber aprendido y asumido aquello que les es interesante sino que también deben mostrar una actitud de superación. Esto se consigue fundamentalmente mediante una puesta al día de los conocimientos adquiridos. Fomentar el interés por los temas científicos se puede conseguir de muchas maneras pero sobre todo al menos de cuatro: suscripción a foros de discusión o listas de distribución, revisión bibliográfica de últimas novedades, lectura de la prensa periódica y consulta en bases de datos.

Las bases de datos relacionales pueden adoptar diferentes aspectos, por ejemplo las de los catálogos automatizados en línea de las bibliotecas (OPAC), pero en este caso vamos a tener en cuenta solamente las bases de datos convencionales especializadas.

La evolución de las bases de datos bibliográficas ha experimentado notables cambios en los últimos lustros, se han unificado los sistemas de gestión de las mismas, se están vinculando a bancos de datos que ofrecen los contenidos de las referencias a texto completo y sobre todo se integran en grandes plataformas desde las que se puede acceder a diferentes recursos de información mediante el motores de búsqueda que incorporan servicios variopintos, algo así como pequeños *googles*; uno de los más conocidos es Summon.

Aunque el uso de una base de datos es bastante fácil e intuitiva, conviene, no obstante, que quien nunca haya utilizado alguna, asista a sesiones para neófitos. Así aprenderá, por ejemplo, a utilizar apropiadamente los operadores booleanos o a afinar los resultados de las búsquedas por fechas, por idioma, por soporte documental, por tipo de publicación.

Localizar la base de datos apropiada para cada materia no es una tarea difícil. Ya en su momento se editaron directorios interesantes como el trabajo pionero de Salvador y Angós (2001). Ahora la mayor parte de las bibliotecas universitarias elaboran listas de bases de datos relacionadas con sus titulaciones e incluso guías de uso.

En Economía, las dos bases de datos más importantes son *Abi Inform* y *Econlit*, distribuidas por ProQuest. De cobertura española, *Sabi*. Pero estas resultan insuficientes para que los estudiantes realicen trabajos prácticos y, además, últimamente tienen que competir con muchos otros recursos en red y también otras bases de datos, en ocasiones de acceso libre como las del Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial o Banco Central Europeo, la OCDE, el Instituto Nacional de Estadística, los boletines de índices del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ISOC).

Un sitio excelente es, asimismo, para los trabajos de investigación la plataforma online IHS Global Insight, citada anteriormente (**https://ihsmarkit.com/industry/economics-country-risk.html**) que aporta información económica y financiera multinacional por sectores industriales. Mantiene una plantilla de unos 700 empleados en 14 países. Diariamente recopila datos de más de 200 países. Las series de datos proceden de diversas fuentes pero principalmente de: Business Daily, Eurostat, FMI, Goldman Sachs, Investors The McGraw-Hill Companies, Morgan Stanley, Naciones Unidas, OCDE, Naciones Unidas, Reuters y The Wall Street Journal.

Los apartados fundamentales son: balanza de pagos, cuentas nacionales, deuda estatal, deuda externa, derivados, futuros, índices de mercado, mercados monetarios, población, empleo, producción y productividad, productos básicos, renta fija, tipos de cambio, etc.

Julia Programming Language: (*https://julialang.org/*) es un lenguaje de programación multiplataforma dinámico de alto nivel para la computación técnica y científica, como una sintaxis similar a la de otros entornos de computación similares.

Procesadores de textos

Para el conocimiento completo de cualquier materia económica, el aprendizaje experiencial implica no solamente la información y la formación del alumnado sino también la capacidad de elaborar y presentar trabajos de investigación. Ello conlleva la necesidad de emplear un determinado procesador de textos. La evolución de esta clase de programas ofimáticos es menos pronunciada que en otros casos porque su campo de aplicación es la ciencia en general y no solo la Economía.

La empresa Microsoft ha conseguido extender el programa *Word* a la mayor parte de ediciones electrónicas. Su interfaz gráfica ha conseguido desplazar al anticuado *WordStar* y al prometedor, en su momento, *WorfPerfect*.

WordStar puede considerarse el padre del resto de programas con su revolucionario sistema *WYSIWYG* que permitía que las impresoras imprimieran exactamente lo que los usuarios estaban viendo en las pantallas. Antes de este invento, *ChiWritter* fue el mejor procesador de textos para escribir fórmulas matemáticas.

Motivos comerciales hicieron que Microsoft tomara el relevo de estos programas. Su perfeccionamiento a lo largo de tiempo y su versatilidad en cuanto a la compatibilidad de formatos, hace de este producto un líder incuestionable.

A modo de software complementario, no está de más citar presentadores como Powerpoint o Prezzi, pues además de manejar datos y elaborar modelos, los economistas deben saber transmitir lo que ven en los datos a las personas.

Gestores bibliográficos

El aprendizaje no sólo consiste en conocer a fondo los contenidos de los temas o materias sino que es necesario también saber describir y citar las fuentes de información que dan cuenta de su existencia y, además, es imprescindible que figuren en cualquier trabajo de investigación. Este software lo que hace es facilitar las tareas de descripción y de citación en los trabajos de investigación.

Dicho cometido de manera básica también se puede realizar desde el procesador de textos Word en el apartado *Referencias* pero la diferencia fundamental entre procesadores de textos y gestores bibliográficos radica en que estos últimos pueden

conectarse de manera interactiva con catálogos de bibliotecas y bases de datos especializadas, siempre que cumplan la norma o protocolo Z39.50, para extraer referencias y generar bases de datos personales de gran envergadura. Dicho programa protocolario lo que hace es transferir de modo compatible la información de un servidor a un cliente.

Los gestores de mayor prestigio son *EndNote*, *Jabref*, *Mendele*y, *Reference Manager*, *Refworks* y *Zotero*.

La tendencia actual es la de permitir el trabajo en grupo (tipo red social o web 2). En esta línea un programa avanzado es *Connotea*, creado en en diciembre del 2004 por el Nature Publishing Group.

En general y básicamente, los gestores bibliográficos permiten acceso a bases y bancos de datos externos, creación de bases de datos propias, alimentación de manera automática o manual, gestión de referencias, descripción de las entradas de acuerdo con estilos predeterminados o incluso con un estilo personal, generación de citas y de bibliografías, trabajo en equipo y transmisión de datos a otras utilidades informáticas.

Zotero es probablemente el programa más sencillo, intuitivo y potente, además de ser gratuito. En relación con las primeras versiones, la última actualización aparece muy remozada, permite el uso con otros navegadores que no sean únicamente Firefox Mozilla y amplía las posibilidades de descripción bibliográfica.

Obras de consulta o referencia

Bloomberg

Un recurso muy importante como fuentes de información especializada recientes, es el portal de noticias Bloomberg (**https://www.bloomberg.com/europe**).

Para resolver dudas de carácter léxico, tanto en papel como en soporte electrónico, los recursos son muy abundantes, lo mismo en lengua española que en otros idiomas. Los diccionarios españoles en papel quedan pronto obsoletos, en primer lugar debido a la aparición de nuevos fenómenos, en segundo lugar debido al argot empleado por el periodismo de investigación y, en tercer lugar, debido a que muchos no cuentan con equivalencias en inglés.

Para resolver dudas de carácter terminológico, seguramente el diccionario más exhaustivo sea *The New Palgrave Dictionary of Economics*. Se puede obtener en soporte papel o en soporte electrónico.

Repositorios

RePEc (*http://repec.org/*)

Cada vez es más frecuente ver cómo las universidades cuelgan los trabajos de

investigación de sus docentes, con los preceptivos permisos, en sus servidores. Esta no es sólo una actitud generosa, sino que además con ello se puede dar mayor visibilidad a sus trabajos. En esta línea, uno de los mejores sitios para los economistas es RePEc (Research Papers in Economics), esfuerzo comunitario en el que colaboran muchos investigadores e instituciones de un centenar de países. De alguna manera, se puede considerar la versión legal de *Sci-hub*.

Publicaciones periódicas

Revista especializada en aprendizaje experiencial

Experiential Learning and Teaching in Higher Education (ELTHE): A Journal for Engaged Educators. Desde el 6 de enero del 2017 la Southern Utah University edita dos números cada año.

Prensa especializada

Una herramienta apropiada para que tanto alumnos como profesores puedan estar al día sobre los temas económicos, es la lectura de la prensa especializada de kiosco. En el plano internacional, una de las publicaciones de mayor prestigio que ofrece una selección semanal de las noticias más relevantes es el semanario *The Economist*. Se puede obtener un acceso por medio de smartphones que utilicen sistemas operativos tanto iOS como Android.

Los medios españoles más interesantes, por orden de prelación a nuestro juicio, son los diarios:

- Expansión (***http://www.expansion.com/***). Ofrece una aplicación (app) similar para el seguimiento de la Bolsa es la que ofrece The Economist.
- El Economista (***https://www.eleconomista.es/***)
- Cinco Días (***https://cincodias.elpais.com/***)

Aunque tratándose de Bolsa española, es preferible recurrir a la información gratuita en *Infobolsa* que ofrece datos *casi* en tiempo real (con un retraso de aproximadamente quince o veinte segundos decisivos). Para obtener informaciones completamente en tiempo real hay que recurrir a los servicios de pago de Bolsas y Mercados Españoles BMEX (**http://www.bolsasymercados.es/esp/Home**).

Pero todavía mejor que *Infobolsa* resulta *Investing*. Servicio gratuito en el que se pueden exprimir aún más utilidades y donde además vienen noticias actualizadas constantemente sobre temas que afectan a Bolsa, además de opiniones de inversores planteando sus dudas y lo que ellos consideran que se observa en el mercado, y los datos al mismo ritmo que Infobolsa.

En los tiempos actuales, los soportes digitales son un elemento esencial para lograr la óptima formación de los estudiantes de acuerdo con los principios generales del aprendizaje experiencial definidos por Dewey. No obstante, las herramientas informáticas no deben considerarse el fin principal del conocimiento sino un medio para conseguir unos objetivos más amplios. Entre los objetivos primordiales, está el desarrollo de capacidad analítica y crítica de cada persona.

El software debe diseñarse de manera que propicie no sólo sencillez de uso y familiaridad con el usuario, sino que además fomente el potencial creativo cada uno. Este modo de idear los programas de ordenador aboca necesariamente a seguir un proceso de carácter reflexivo que es el pilar fundamental del aprendizaje experiencial.

En la selección aquí expuesta, aparecen algunos productos si no redundantes, al menos multifuncionales. El docente debe decantarse por el idóneo en función de su sencillez, idoneidad para la materia de estudio, operatividad, eficiencia y, de ser posible, gratuidad.

SECCIÓN II

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL PARA EL ACERCAMIENTO AL MUNDO PROFESIONAL

5

Aprendizaje Experiencial a través de proyectos empresariales con colaboraciones interdisciplinarias*

A finales del siglo XX, un estudio elaborado por Jennings (1996) demostró que en distintas escuelas de negocio el método más utilizado era el estudio del caso. Aproximadamente se realizaban resoluciones de 15-20 casos, algo que el autor concluye que es excesivo, y debería reducirse, para ser complementados con otros tipos de experiencias que estén más vinculadas con el mundo real. Esto implica transformar el marco conceptual, donde no se considere únicamente el caso de estudio como medio para desarrollar el aprendizaje en el alumno, sino que se continúe utilizando, pero complementándolo con otro tipo de metodologías más vinculadas con el mundo real.

En esta línea, Robinson, Sheerwood y De Paolo (2009) exponen los beneficios de utilizar la metodología de consultoría como un tipo de experiencia que permite a alumnos de Grado ser los consultores que atienden a las necesidades de distintas empresas. En este contexto, una asignatura se combina con clases teóricas, prácticas, y posteriormente los alumnos se organizan en un formato matricial para crear una «compañía de consultoría» que toma casos de pymes para aportarles soluciones conforme a las necesidades de cada empresa. En el mismo contexto de Grado, Valenzuela *et al*. (2017) crearon el método de Aprendizaje Conectado al Entorno Organizacional (*Learning Connected to the Organizational Environment*, (LCOE, por sus siglas en inglés). Este marco conceptual propone que los alumnos de Marketing propongan distintas maneras de comunicar a empresas para el lanzamiento de productos en un mercado específico.

En ambos casos previamente detallados, los alumnos demostraron una mayor capacidad de elaborar propuestas e informes de acuerdo a las expectativas de las empresas, así como un grado de satisfacción más elevado con las asignaturas, en comparación con estudiantes que no habían realizado experiencias de consultoría. Resultados similares se evidenciaron en el caso de posgrado, con estudios como Aaron (2018) y su propuesta para aplicar resolución de problemas mediante un contexto similar a una consultoría en asignaturas y módulos de un MBA.

Según Morris y Liguori (2016), se requiere un elevado grado de implicación por parte del alumnado, la capacidad de procesar la experiencia en un nivel emocional y cognitivo, todo ello siendo especialmente relevante en el entorno de las ciencias empresariales. De esta manera, la experiencia debe contar con una secuencia específica de las acciones que deben desarrollarse, una estructura en un período de tiempo limitado (definido por el profesor) y una propuesta final. Todo esto enmarcado bajo el hilo conductor en términos de teoría y práctica. Cada estudiante desarrolla la experiencia siguiendo una secuencia, pero conforme a su estilo de aprendizaje, tal y como ha sido definido por Kolb (1984). Morris y Liguori (2016) además, resumen los tipos de experiencias en el entorno de las ciencias empresariales, según el área de conocimiento y los resultados de aprendizaje de cada asignatura, como se observa en la Tabla 5.1.

TABLA 5.1. VINCULANDO DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL AL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	REQUISITOS DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL
Introducción al Emprendimiento	Entrevistas a emprendedores, creación de un modelo de negocio, casos cortos
Emprendimiento femenino y de grupos minoritarios de la sociedad	Perfiles de emprendedores pertenecientes a grupos minoritarios de la sociedad, investigaciones acerca de las áreas donde existe mayor emprendimiento femenino
Marketing para emprendedores	Estudios de caso, creación de campañas de marketing para emprendedores reales
Emprendimiento social	Creación de modelos de negocio para un nuevo emprendimiento social
Crecimiento de pymes y empresas familiares	Adoptar a una empresa familiar y desarrollar su modelo de negocio
Creatividad y emprendimiento	Creación de un diario de invenciones/imaginación y creación, desarrollo y presentación de cinco nuevos productos, servicios o tipos de organizaciones (modelos de negocio)
Laboratorio de Plan de Desarrollo de Negocio (Business Plan)	Crítica de modelos de negocio y planes de desarrollo existentes, creación de modelos de negocio originales
Temas particulares en emprendimiento	Variado conforme al tema particular de desarrollo
Emprendimiento y las Artes	Colaboración de proyectos emprendedores entre alumnos de arte, teatro y música
Dilemas y debates en emprendimiento	Crítica a emprendedores reconocidos, elaboración de una investigación en torno a uno de los dilemas (problemáticas) del emprendedor
Emprendimiento «verde»	Casos de estudio de negocios que tienen por objetivo mejorar el impacto medioambiental, creación de modelos de negocio para generar beneficio a través de emprendimientos respetuosos con el medio ambiente o que minimizan el impacto del proceso productivo
Emprendimiento corporativo	Estudios de caso, realizar auditorías a empresas ya establecidas
	Informe de consultoría con devoluciones parciales

Consultoría de empresas emergentes	intermedias a PyMEs, creación de un modelo de evaluación del plan de desarrollo de la empresa
Emprendimiento y nuevas tecnologías	Plan de comercialización para un producto/proceso que haya sido desarrollado dentro de la universidad: casos de estudio
Dirección Estratégica y Emprendimiento	Plan de desarrollo de negocio; casos de estudio; modelos de negocio innovadores
Emprendimiento y empoderamiento en Sudáfrica	Informes de consultoría con entregables intermedios para dos o tres clientes; casos de estudio basados en clientes de consultoría anteriores; diario del estudiante
Venture Capital	Plan financiero para una start-up con vistas a cinco años; casos de estudio
Practicum: Emprendimiento (Taller Empresarial)	Evaluación de modelos de negocio y propuestas de producto/proceso/servicio. Varía conforme a cada grupo de estudiantes
Economía del Emprendimiento	Evaluación de los resultados del análisis GEM (Global Entrepreurship Monitor) y los factores económicos que contribuyen a ello
Aspectos legales del emprendimiento	Planificación de los aspectos legales para la creación de una empresa (incluyendo inscripción en el registro mercantil, propiedad intelectual, empleo y aspectos contractuales, entre otros)
Desarrollo de nuevos productos	Conceptualización para desarrollo de nuevos productos (incluyendo prototipos y visualización)

Fuente: Adaptado de Morris y Liguori (2016, p. 169).

Como complemento a lo expuesto anteriormente, el Manual de Oxford de Interdisciplinariedad Profesional (2017) pone especial énfasis en la necesidad de que los nuevos profesionales sean capaces de razonar y conceptualizar distintas áreas de conocimiento colaborando con pares de otras disciplinas. De esta manera, resulta relevante incorporar metodologías docentes y prácticas que permitan potenciar este proceso de aprendizaje.

En este contexto, los autores del presente trabajo consideran que no se ha ahondado lo suficiente en el estudio de la combinación de metodologías que permitan desarrollar la habilidad de colaborar efectivamente con otras disciplinas mediante el aprendizaje experiencial. La intersección de ambos marcos conceptuales permitiría a los alumnos no solo adquirir herramientas altamente relevantes para su práctica profesional sino, además, tener la capacidad de trabajar conjuntamente con otros profesionales. Así, en el entorno de las ciencias empresariales, un alumno que estudia por ejemplo administración de empresas, deberá cooperar con ingenieros, publicistas, abogados, entre otras profesiones. Por esta razón es de elevado interés desarrollar sus habilidades interpersonales para poder comprender los vínculos interdisciplinares y la manera óptima de trabajar con cada uno de sus colaboradores que pertenezcan a otras áreas de conocimiento.

Este estudio se centra en desarrollar una metodología que permita implementar el marco conceptual del aprendizaje experiencial a través de algunas de las actividades

propuestas por Morris y Liguori (2016) en asignaturas de características similares, y potenciar el proceso de aprendizaje añadiendo la colaboración interprofesional, atendiendo a las necesidades identificadas en el Manual de Oxford de Interdisciplinariedad Profesional (2017). De esta manera y como corolario de esta investigación, se espera mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y añadir nuevos elementos vinculados a la capacidad de comprender y colaborar con otros profesionales. A continuación, en la siguiente sección se detallarán los objetivos específicos y la metodología implementada.

Objetivos y metodología

La experiencia ha pretendido vincular varios de los resultados de aprendizaje de las asignaturas que estaban siendo cursadas por tres grupos de alumnos a una experiencia eminentemente práctica basada en las metodologías señaladas en el punto anterior, que permitiera poner en práctica un número significativo de las competencias definidas en las Guías de Aprendizaje respectivas.

El primer bloque de objetivos de la actividad ha venido determinado, por tanto, en alcanzar los Resultados de Aprendizaje (RA) especificados en las propias Guías y la satisfacción de los estudiantes (ver Tablas 5.2, 5.3 y 5.4).

TABLA 5.2. RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA «PACKAGING»

RESULTADO DE APRENDIZAJE PACKAGING	OBJETIVO DE ACTIVIDAD
RA1: Realizar un proyecto de packaging en grupo generando su propio brief.	X
RA1: Proponer y generar ideas relevantes y defenderlas en el entorno del grupo.	X
RA1: Presentar las propuestas desarrolladas utilizando las herramientas correspondientes.	X
RA2: Realizar un proyecto de packaging partiendo de un brief de la propia industria.	X
RA2: Realizar una investigación coherente al brief en cuestión.	X
RA2: Analizar la información recaudada para desarrollar un proyecto adecuado al brief.	X
RA2: Proponer y generar ideas relevantes y defenderlas.	X
RA2: Presentar las propuestas desarrolladas.	X

TABLA 5.3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA «MARKETING FACTORY»

RESULTADO DE APRENDIZAJE MARKETING FACTORY	OBJETIVO DE ACTIVIDAD
RA1: Realizar actividades de consultoría de marketing y comunicación.	X
RA2: Aprender a identificar necesidades del mercado.	X
RA3: Elaborar y presentar proyectos de marketing.	X

TABLA 5.4. RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA «GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN»	
RESULTADO DE APRENDIZAJE GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN	**OBJETIVO DE ACTIVIDAD**
RA1: Comprender cómo la gestión correcta de la generación de nuevos bienes, procesos, formas de marketing u organización es vital en el entorno económico actual.	X
RA2: Integrar estrategia y tecnología, como parte central de una estrategia empresarial coroporativa.	X
RA3: Diseñar estrategias de implementación en distintos entornos, maximizando generación de valor para clientes y beneficio para la empresa.	X

El segundo bloque de objetivos han sido los relativos a las Competencias, tanto básicas (B) como transversales (T) y específicas (E), detalladas en las Guías de Aprendizaje de las tres asignaturas involucradas en la actividad y que se pueden resumir en la tabla 5.5. Se han incluido únicamente aquellas competencias que se han estimado relacionadas con la actividad, dejando el resto al margen.

TABLA 5.5. COMPETENCIAS POR CADA ASIGNATURA PARTICIPANTE				
TIPO	COMPETENCIA PUESTA EN PRÁCTICA CON LA ACTIVIDAD	INNOVA	TALLER	PACKAGING
B	Saber aplicar sus conocimientos a su trabajo			X
B	Tener la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes		X	X
B	Poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones			X
B	Desarrollar las habilidades de aprendizaje necesarias para comprender estudios posteriores			X
B	Habilidades comunicativas		X	
T	Trabajo en equipo		X	
T	Aprendizaje autónomo	X		
T	Habilidades en las relaciones interpersonales			X
T	Planificación y gestión del tiempo			X
T	Innovación-Creatividad			X
T	Toma de decisiones			X
E	Utilizar técnicas de representación gráfica	X		X
E	Aplicar herramientas informáticas			X
E	Conocimiento de las teorías de la forma y la composición			X
E	Crear y desarrollar proyectos de diseño			X
E	Identificar e implementar nuevas tendencias en Administración de Empresas	X		
E	Identificar y evaluar críticamente las oportunidades de innovación	X		
E	Comprender la importancia de la investigación, el desarrollo y la innovación	X		
E	Capacidad para comprender y analizar el comportamiento del consumidor		X	
E	Reconocer las estrategias tecnológicas y de innovación		X	
E	Poseer y comprender conocimientos en su área de estudio			X

En total, con la actividad propuesta se ha cubierto el 100% de los RA y el 85% de las competencias de las asignaturas implicadas. En lo relativo a las competencias practicadas, cabe señalar que con esta dinámica se cubre un número significativo de las competencias propuestas en las Guías y no solo eso, sino que se ponen en práctica otras que exceden las del ámbito de las mismas.

Un tercer objetivo de la actividad, que trasciende del ámbito académico, ha sido el fijado por la empresa para sí misma y que en palabras de su directora general ha consistido en «captar ideas novedosas que puedan servir como reflexión a su modelo de negocio y de potencial aplicación en el medio y largo plazo».

Descripción de la experiencia

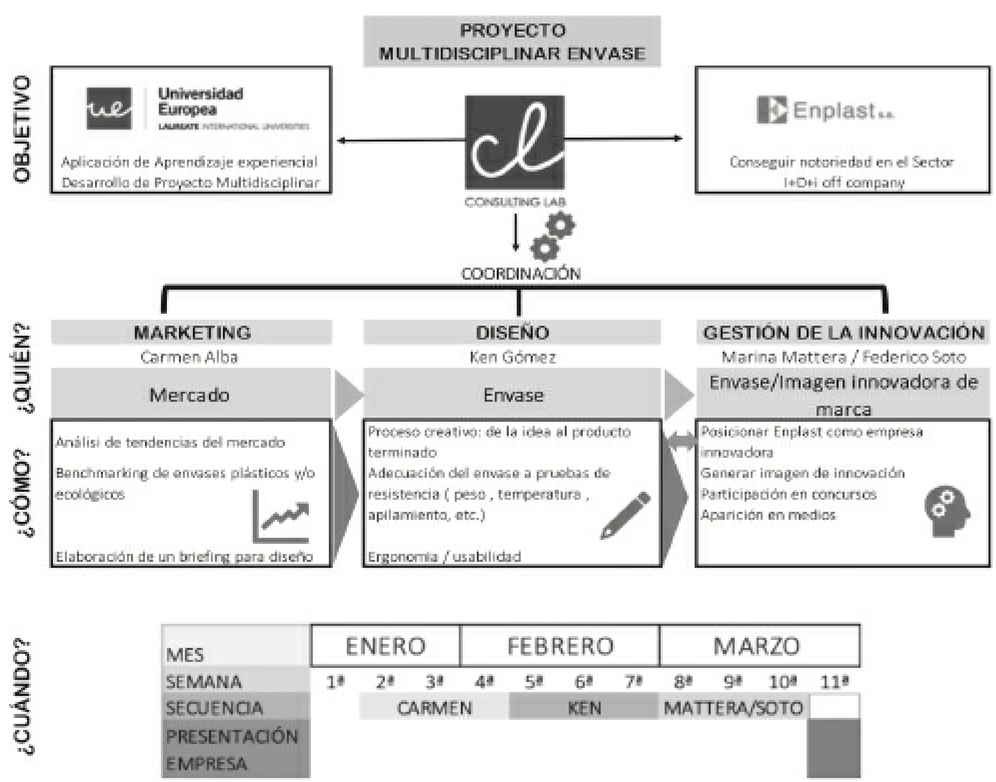
El estudio ha creado un marco conceptual donde se combinan aspectos del aprendizaje experiencial con conocimientos de interprofesionalidad, para conseguir resolver un reto

planteado por una compañía que opera en el entorno. En total han colaborado tres asignaturas de tres grados diferentes: «Diseño de Packaging» dentro del Grado en Diseño; «Marketing Factory», dentro del Grado en Marketing; y «Gestión de la Innovación», dentro del Grado en Creación y Dirección de Empresas. El reto ha sido realizar el diseño de un envase de plástico reciclado mediante la técnica extrusión de soplado para un producto de cuidado personal, a partir de las tendencias del mercado. Para ello, se ha creado un grupo multidisciplinar que trabajará de manera colaborativa adecuando la especialización de cada área a la propuesta final.

Para conseguir este objetivo, se ha establecido una secuencia de organización del trabajo entre los alumnos de las diversas áreas.

En primer lugar, los alumnos de Marketing han evaluado las características del mercado, tendencias actuales, y las características de la empresa, sus competidores y productos sustitutivos. Con la información recabada por estos estudiantes, los alumnos de Diseño han creado diversas alternativas para un nuevo envase con las características necesarias. Posteriormente, tal y como se muestra en la Figura 5.1, se han evaluado las distintas opciones conforme a las tendencias del entorno y se ha seleccionado aquella que ha sido considerada con mayores posibilidades de éxito en el mercado. Finalmente, en la asignatura de «Gestión de la Innovación», se han desarrollado distintas propuestas de comunicación para transmitir la información del nuevo empaque a los diversos grupos de interés, con el fin de posicionar a este elemento como único dentro del mercado.

Figura 5.1. Esquema de la dinámica: grupos, actividades, responsables y cronograma.



Secuencia del trabajo

El trabajo se ha desarrollado con un orden de cuatro fases diferenciadas.

En la *1ª fase* los estudiantes de marketing han llevado a cabo un análisis de mercado de envases ecológicos con el objetivo de detectar las tendencias y perspectivas del mercado. Para ello, los estudiantes han realizado una investigación documental y un trabajo de campo. El objetivo ha sido plantear a los alumnos de diseño un *briefing* con las directrices para poder desarrollar su propuesta de envase.

En la investigación documental, los estudiantes han analizado distintos informes sobre las tendencias de packaging, poniendo especial atención en los tamaños, ergonomía y materiales utilizados. Asimismo, han realizado un análisis de la competencia de los principales proveedores y fabricantes de envases de productos de cuidado personal, así como un estudio de las marcas más concienciadas con el medioambiente. El impacto social del uso del plástico, las políticas públicas y los aspectos legales sobre el reciclaje también han sido analizadas.

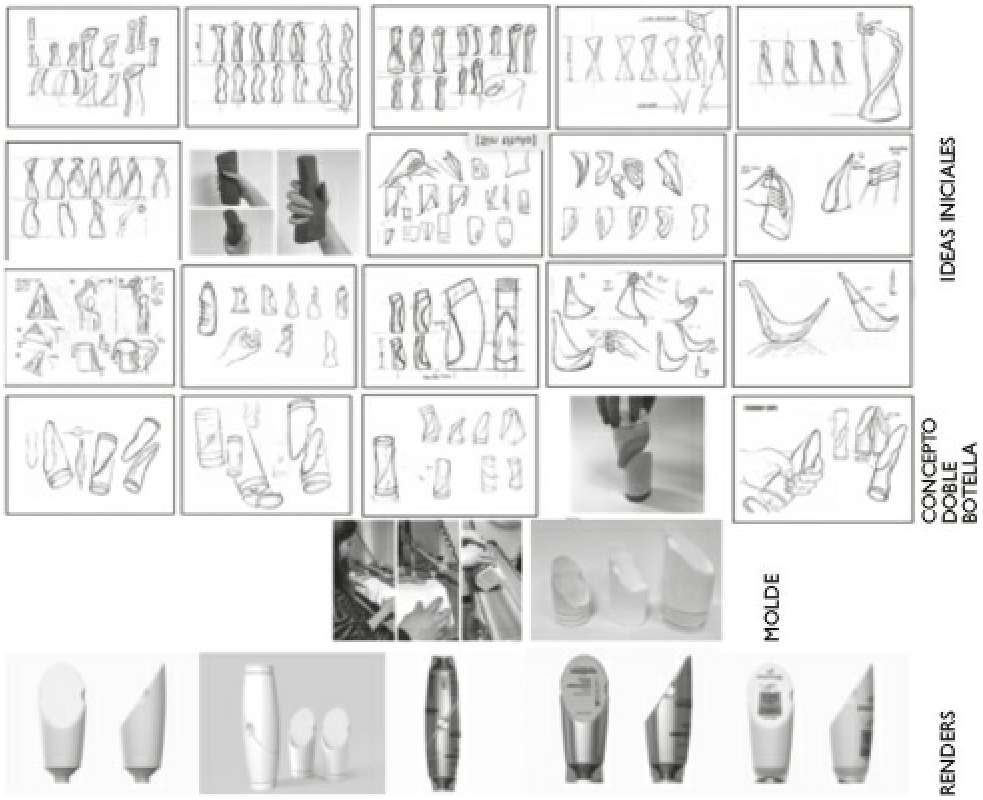
En relación al trabajo de campo, los estudiantes han visitado puntos de venta de ámbito urbano, principalmente grandes superficies y minoristas de productos ecológicos con el objetivo de contrastar y completar la investigación documental realizada.

Con todo ello, se ha elaborado un *briefing* para diseño que resumía los aspectos más importantes a la hora de diseñar el envase para la empresa Enplast:

- Envase de dos contenedores (kits)
- Envase de plástico reciclado
- Tapa de plástico virgen
- Etiqueta «Shrink plastic wrap»
- Mención en etiqueta de plástico reciclable
- Trazabilidad de los ingredientes utilizados en el producto

Una vez facilitado el *briefing* a los estudiantes del Grado en Diseño se ha desarrollado la segunda fase.

Figura 5.2. Proceso creativo de los alumnos de diseño.



En la *2ª fase*, los alumnos de la asignatura de «Packaging» han procedido a realizar todo el proceso de diseño del envase. En la Figura 5.2 se puede observar toda la secuencia que han seguido, desde el proceso creativo y la construcción de la maqueta, hasta la producción y simulación con marcas reales en el punto de venta. La Figura 5.2 recoge una muestra de este proceso creativo. Los estudiantes de Diseño han hecho distintos prototipos de envase que han presentado en una sesión de trabajo con el resto de los alumnos implicados en el proyecto. La propuesta que finalmente se ha presentado a la empresa fue seleccionada conjuntamente por todos los estudiantes, de las distintas disciplinas, implicados en el proyecto. Para la presentación final a la empresa se ha realizado un modelo impreso en 3D simulando un envase real con etiquetado.

La *3ª fase* del proyecto ha sido desarrollada por los estudiantes de Gestión de la Innovación. Este grupo ha sido el encargado de diseñar acciones y seleccionar canales para comunicar al mercado la innovación propuesta. Los estudiantes han propuesto a la empresa acciones diversas tanto en medios *online* como *offline*, asistencia a ferias y congresos, la posibilidad de presentarse a premios con la innovación desarrollada y realizar acuerdos con fundaciones con el objetivo de potenciar el impacto sostenible de la acción propuesta.

La presentación final del proyecto se ha realizado de manera conjunta por los tres grupos a través de un representante de cada disciplina involucrada que ha justificado y defendido ante la empresa la solución al reto planteado.

Detallada la justificación de la actividad, su metodología y rúbricas en los apartados anteriores, se puede concluir que, en lo referido a los resultados de aprendizaje y las competencias, los resultados obtenidos han sido consistentes con los descritos en estudios previos sobre metodologías docentes activas (Palazón-Pérez De Los Cobos *et al*., 2011). Cumplidos los objetivos educativos, se ha procedido a analizar el nivel de satisfacción tanto para la empresa como para los alumnos, con el fin de permitir probar la funcionalidad del modelo para posteriormente proceder a su validación (De la Orden *et al*., 2019).

Con respecto al nivel de satisfacción de la empresa se utiliza el siguiente modelo de evaluación para medir la adecuación del resultado propuesto a la consulta, recogido en la rúbrica que figura en la Tabla 5.6. Con esta rúbrica se ha medido una serie de competencias profesionales como la responsabilidad en la toma de decisiones, razonamiento crítico, madurez intelectual, así como habilidades comunicativas, demostrando que estas pueden ser enseñadas, o más correctamente aprendidas, proporcionando a los alumnos una formación más integral, Shuman *et al*. (2005). De esta manera, los alumnos se han convertido en «solucionadores de problemas» altamente innovadores y preparados para enfrentarse al entorno empresarial real.

TABLA 5.6. RÚBRICAS UTILIZADAS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS PRESENTADOS

GRUPO DE PROYECTO: ....

RÚBRICAS

	4	3	2	1
Manejo del tiempo.	Clara comprensión de la consulta en profundidad y organización de la información de forma excelente	Clara comprensión de la consulta en profundidad y organización de la información con facilidad	Parecía comprender los puntos principales de la consulta y los presentó con facilidad	No se ha demostrado un adecuado entendimiento de la consulta
Presentación.	Se recogen todos los apartados a tratar en la consulta	Se recogen casi todos los apartados a tratar en la consulta	Falta completar varios apartados a tratar en la consulta	Los apartados a incluir en la consulta son deficientes e incompletos
Uso de Hechos/ Estadísticas/Casos.	La consulta ha sido argumentada de forma excelente. La reflexión está perfectamente argumentada. Se relacionan las conclusiones con los recursos utilizados	La consulta está bien argumentada. Se relacionan las conclusiones con los recursos utilizados, pero hay espacios que no se han reflejado o que no se reflejan con claridad suficiente o que podrían mejorarse	Se ha aportado solo una reflexión personal acertada o solo la explicación de los recursos utilizados. Falta unión entre ambas partes. Alguna de las partes de la consulta no es correcta o se ha respondido parcialmente	Los recursos utilizados, la conclusión o la relación entre los recursos y conclusión no son correctas
Contenidos.	Cada punto principal estuvo bien apoyado con varios hechos relevantes, estadísticas y/o casos	Cada punto principal estuvo adecuadamente apoyado con hechos relevantes, estadísticas y/o casos	Cada punto principal estuvo adecuadamente apoyado con hechos, estadísticas y/o casos pero la relevancia de algunos fue dudosa	Ningún punto principal fue apoyado
Estructura de la consulta.	Representa en un 100% todo lo que se le solicitó	Representa en un 80% todo lo que se le solicitó	Representa en un 60% todo lo que se le solicitó	Representa en un porcentaje inferior al 40% todo lo que se solicitó
Comprensión de la consulta	Se ha dispuesto bien el tiempo durante todo el proceso para asegurar que la consulta está hecha a tiempo. No ha habido ninguna demora con el solicitante de la consulta	Se ha dispuesto bien del tiempo durante todo el proceso, pero pudo demorarse en un aspecto. No ha habido ninguna demora con el solicitante de la consulta	Se ha demorado constantemente, pero ha cumplido con la fecha límite. No ha habido ninguna demora con el solicitante de la consulta	No se ha terminado en la fecha límite y ha debido programarse una nueva fecha. El tiempo de trabajo ha sido manejado de forma inadecuada

COMENTARIOS: ....

TABLA 5.6. RÚBRICAS UTILIZADAS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS PRESENTADOS (*cont.*)

Evaluación por la empresa destinataria del servicio de consultoría

EMPRESA: ENPLAST
PROYECTO: DISEÑO DE ENVASE PARA UN CHAMPÚ/ACONDICIONADOR
Responsable de la empresa: CEO ENPLAST
Responsable de la UEM: XXXXXXXX

	Criterios de evaluación			
	1	2	3	4
1. Comprensión de la consulta: evaluar la capacidad del estudiante(s) para entender lo que se solicita en la consulta				
2. Estructura de la consulta: evaluar la capacidad del estudiante(s) para organizar la respuesta a la consulta				
3. Contenidos: evaluar la calidad de los argumentos utilizados por el estudiante(s) para dar respuesta a la consulta				
4. Uso de Hechos/Estadísticas/Casos: evaluar la calidad de las referencias utilizadas por el estudiante(s) para dar respuesta a la consulta				
5. Presentación: evaluar la calidad y adecuación de la defensa del estudiante(s) en la respuesta a la consulta y su formato				
6. Manejo del tiempo: evaluar el cumplimiento y planificación de los tiempos empleados por el estudiante al afrontar su trabajo en la consulta				
Evaluación sobre 4	**0**	**0,0** Fdo:		
Evaluación sobre 10		**0,0**		
		0,0 Responsable de la empresa		

Como se puede observar en la Figura 5.3, los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios para la empresa que ha valorado de manera sobresaliente las habilidades y las competencias, en las tres disciplinas.

Figura 5.3. Evaluación por parte de la empresa: Rúbricas cumplimentadas.

CONSULTING LAB

Evaluación por la empresa destinataria del servicio de consultoría

TOTAL DE GRUPOS

EMPRESA: ENPLAST

PROVECTO: DISEÑO DE ENVASE PARA UN CHAMPÚ/ACONDICIONADOR

Responsable de la empresa: CEO ENPLAST

Responsable de la UEM: MARKETING/DISEÑO/INNOVACIÓN

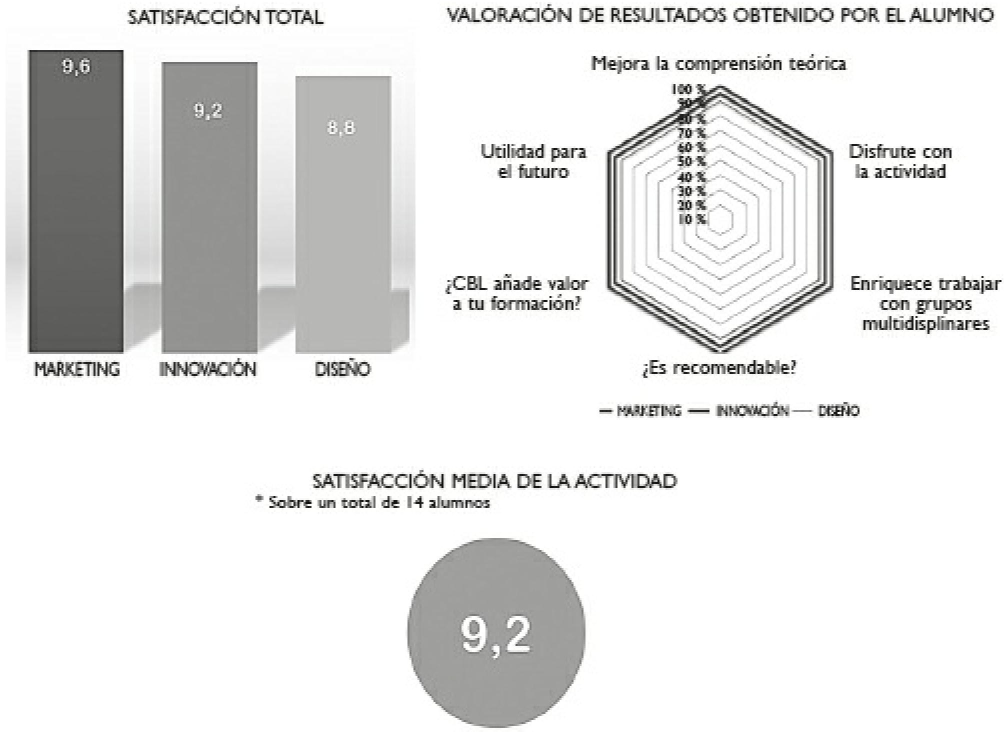
	MARKETING				DISEÑO				INNOVACIÓN			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.-Comprensión de la consulta: evaluar la capacidad del estudiante(s) para entender lo que se solicita en la consulta				4			3				3	
2.Estructura de la consulta: evaluar la capacidad del estudiante(s) para organizar la respuesta a la consulta				4				4				4
3.Contenidos: evaluar la calidad de los argumentos utilizados por el estudiante(s) para dar respuesta a la consulta			3				3				3	
4.Uso de Hechos/Estadísticas/Casos: evaluar la calidad de las referencias utilizadas por el estudiante(s) para dar respuesta a la consulta				4				4			3	
5.Presentación: evaluar la calidad y adecuación de la defensa del estudiante(s) en la respuesta a la consulta y su formato				4		2						4
6.Manejo del tiempo: evaluar el cumplimiento y planificación de los tiempos empleados por el estudiante al afrontar su trabajo en la consulta				4				4				4
				3,8				3,3				3,5

Evaluación sobre 4	3,6
Evaluación sobre 10	8,9

8,9

En segundo lugar, se ha medido el nivel de satisfacción de los alumnos para testar la adecuación de la enseñanza a través del aprendizaje experiencial y la satisfacción con la experiencia. Para ello se ha realizado una encuesta con 6 preguntas cerradas, dicotómicas y de única elección, añadiendo una séptima pregunta a modo de conclusión para medir la satisfacción global. Han sido preguntas básicas, fáciles de formular, tabular y analizar a un total de 14 alumnos, obteniéndose los resultados que se muestran en la Figura 5.5:

Figura 5.4. Evaluación por parte de los alumnos: Resultados de las encuestas por grupos.



La satisfacción de los estudiantes con la actividad se ha recogido mediante una encuesta individual anónima, obteniendo una puntuación global de 9,2 (ver Figura 5.4). Los resultados son destacables en cuanto a la sobresaliente satisfacción global conseguida con esta actividad, así como la puntuación que de cada variable de análisis realizan. Un 100% de los alumnos encuestados respondieron afirmativamente a los resultados conseguidos.

En lo que respecta a los alumnos, se puede concluir que un planteamiento de aprendizaje en la línea del postulado por Kolb (1984), efectivamente ha contribuido de manera significativa al proceso de interiorización de conceptos y procesos.

En algunos estudios precedentes (veáse, por ejemplo, Buchmann y Schwille, 1983) críticos con el aprendizaje experiencial –eurístico– se señalan las carencias de este dado que su desarrollo sobre un caso concreto deja de lado un aprendizaje más holístico. A este respecto, cabe contraargumentar que, con la aplicación de una sola técnica de aprendizaje, en lo que a competencias se refiere, se han puesto en práctica la mayoría de las establecidas por las respectivas guías de aprendizaje de tres asignaturas diferentes e incluso se ha podido exceder en algún caso las indicadas por la propia Guía; y no solo eso, sino que alguna se ha añadido a la que figura en la propia guía de aprendizaje, excediendo por tanto la expectativa de objetivos a este respecto.

En cuanto a la evaluación del grado de cumplimento de los objetivos que se había marcado la empresa, la evaluación se ha producido por una doble vía: por un lado, a través de las propias rúbricas de los trabajos en cuya cumplimentación ha participado, la propia directora general y cuyos resultados han llegado a un 8,9 como promedio de los tres grupos. Por otro lado, se ha realizado una entrevista posterior con la propia gerente quien nos confirmó que sus objetivos se han visto cumplidos en su totalidad y a un nivel

satisfactorio, destacando muy positivamente la implicación de los alumnos en el proceso llevado a cabo y sus ideas aportadas.

El éxito obtenido depende en gran medida de la implicación por parte de todos los agentes –profesores, empresa y alumnos– ya que la metodología requiere de un relevante grado de planificación previa, coordinación de horarios durante su desarrollo y un adecuado planteamiento del reto propuesto para su encaje con las guías de aprendizaje de los grupos participantes y que resulte útil para la empresa participante. Salvado lo anterior y para el caso que nos ha ocupado, la valoración final de la experiencia ha sido por tanto satisfactoria por todas las partes implicadas en su planeamiento y ejecución.

En definitiva, cada grupo ha conseguido el cumplimento de los objetivos marcados en el comienzo de la experiencia como muestran las rúbricas recogidas, los resultados de las encuestas de los estudiantes y los comentarios de la propia empresa participante.

6

La experiencia como método de aprendizaje: «Oficina en el Aula»

Los estudios del área de Ciencias Sociales suelen presentar cierta interdisciplinariedad, englobando materias muy diferentes que llevan a relacionar los contenidos con la vida real, y combinando el conocimiento teórico con herramientas prácticas, lo cual contribuye a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gracia y de la Iglesia, 2005). Asimismo, el profesorado va desarrollando cada vez más la innovación metodológica, con el fin de afrontar las actuales demandas formativas. Sin embargo, en nuestro sistema educativo ha habido ciertas reticencias en abrirse al conocimiento por medio del aprendizaje experiencial, debido a la hegemonía que ha ejercido el conocimiento profesional, generalmente consolidado a través de los problemas y la ciencia desde mucho tiempo atrás (Fernández, 2009).

En la actualidad, la metodología experiencial está teniendo buenos resultados y un impacto importante en el aprendizaje fuera del aula, rompiendo así la visión clásica de la enseñanza centrada en aula y profesor, que generalmente queda sujeta a limitaciones. Concretamente, aprender a través de la experiencia nos brinda la extraordinaria oportunidad de poder crear espacios para construir aprendizajes significativos, tanto desde la experimentación como desde nuestra propia exploración. Según Dillon *et al.* (2006) los resultados de los estudiantes que aprenden en distintos entornos mejoran de forma significativa, muestran conductas responsables y actitudes más positivas.

Uno de los mayores compromisos del profesorado de Formación Profesional se centra en el desarrollo de las competencias para poder ejercer la actividad profesional. Si tenemos en cuenta el contexto actual, una de las competencias más demandadas es la de ser capaz de aprender de manera autónoma, garantizando así que el estudiante pueda aprender a lo largo de su vida de forma continua (Romero, 2010). De esta manera, el valor del aprendizaje experiencial promoverá la capacidad de aprender a aprender, además de conectar entre sí la teoría y la práctica.

Un factor decisivo y especialmente importante para impulsar y consolidar este tipo de metodología basada en la experiencia, es promover entre los docentes la coordinación, la disposición al cambio y el compromiso (Amos, Jareño, Lagos y Tobarra, 2014), así como ofrecer experiencias de interés, planificadas, bien diseñadas y

dirigidas por profesores. Y, por supuesto, llegar a conseguir la colaboración de la comunidad educativa (instituciones, investigadores, docentes, etc.), que apoya y cree en el valor del aprendizaje fuera del aula.

El propósito de este estudio se centra en una experiencia piloto basada en el aprendizaje experiencial que contribuya a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudios de Formación Profesional.

Objetivos y metodología

El objetivo general de esta experiencia ha sido acercar la realidad laboral del área administrativo/financiero al aula, permitiendo que el alumno ponga en práctica, en un único proyecto, conocimientos y competencias adquiridas durante todo el ciclo en los diferentes módulos, favoreciendo la formación integral de nuestros estudiantes, así como su motivación.

Para la consecución de este *objetivo general* se ha visto necesario alcanzar los siguientes *objetivos específicos*:

- Fomentar el desarrollo de las competencias técnicas, realizando funciones de las ocupaciones y puestos de trabajo más relevantes de su Título. En este sentido, el artículo 7.2 del Real Decreto 1584/2011 que regula el Título del Técnico Superior en Administración y Finanzas, señala como puestos de trabajo más relevantes: Administrativo financiero, Administrativo contable, Administrativo de logística, Administrativo de recursos humanos, Administrativo de asesorías o gestorías, entre otros.
- Promover el nivel de desempeño de competencias identificadas como las más demandadas por las empresas en el mercado de trabajo: Comunicación, Liderazgo, Trabajo en Equipo, Adaptación a los cambios, Iniciativa, Solución de problemas, Toma de decisiones, Planificación y Organización. Dichas competencias están recogidas en el certificado competencial *Laureate Professional Assessment* (LPA), certificado desarrollado por la Universidad Europea.
- Motivar al alumno a través del fomento de su autonomía y el desarrollo de su creatividad favoreciendo un aprendizaje significativo.

Respecto a la *metodología* utilizada, en los próximos epígrafes se detallará la puesta en marcha y ejecución del proyecto, así como las fuentes de información utilizadas para evaluar la consecución de los objetivos propuestos.

Las *fuentes* primarias utilizadas, como recursos informativos, han sido tanto de carácter cualitativo como cuantitativo. Si bien la metodología cualitativa y cuantitativa tienen fundamentos y premisas radicalmente distintas, tal y como afirma Zapparoli (2003) entendemos que abordando una metodología mixta aunaremos las bondades de ambas. De esta manera, las fuentes cualitativas y sus propiedades explicativas nos ayudarán a esclarecer los resultados obtenidos en las fuentes cuantitativas, Ugalde y

Balbastre (2013).

Ejecución del proyecto

Durante dos semanas, coincidiendo con el final del segundo trimestre, los alumnos del ciclo de Administración y Finanzas de 2º curso (turno de mañana y tarde), tienen la oportunidad de aplicar los contenidos teórico-prácticos adquiridos a lo largo del ciclo formativo, a través de la simulación del trabajo en una oficina. Vienen a *trabajar* a la *oficina*, una asesoría-consultoría simulada, en la que realizan funciones propias de los distintos departamentos: contable, fiscal, laboral, reclutamiento y selección de personal, logística y prevención de riesgos, enfrentándose a circunstancias, actuaciones y *clientes* que recrean la realidad laboral propia de su perfil profesional.

Según Martínez y Carmona (2009), para que las competencias se puedan desarrollar hay que tener en cuenta las características individuales, además de las experiencias sociales y personales que resultan ser indispensables en un entorno real. Esto lleva a que los estudiantes puedan ser formados y educados en ellas sin tener que depender de una percepción individual, de manera que a través de la observación de su conducta se pueda valorar parte de su rendimiento en el trabajo.

Se aprovechan algunas de las salas de trabajo del campus, que pasan a denominarse *departamentos*, los cuales se adaptan a las necesidades de la empresa, por lo que se dotan de teléfonos, ordenadores e impresoras.

Los veinticuatro estudiantes van pasando por los distintos departamentos de la empresa en turnos de rotación haciendo tareas propias del puesto. Por ejemplo: contabilización de facturas, presentación de impuestos, ubicación de mercancía en el almacén, contestación de emails, reuniones interdepartamentales, procesos de selección (en inglés y en castellano), etc. Para dotar la experiencia del máximo realismo, los alumnos se deben tratar de la forma adecuada según jerarquía empresarial, ya que cada estudiante asume también un rol específico del organigrama empresarial.

Se trabaja a través de una web y un correo corporativo. Los profesores participantes, asumiendo el rol de clientes, proponen casos a través de la web, del blog y del correo, en los que se insta a la empresa a resolver las cuestiones planteadas en un plazo determinado. En algunas ocasiones la visita es presencial, es decir, el cliente acude a las instalaciones de la empresa. En estos casos se pide colaboración a personas desconocidas: algún estudiante de prácticas del departamento del master del profesorado, personal del departamento de admisiones o profesores de Grado que no imparten clase en el ciclo.

Lo mismo ocurre con la solución a los diferentes casos: a veces, es necesario una entrevista con el cliente, otras se exige la presentación de un informe empresarial completo, y en ocasiones se responde de forma urgente a través de email. Entre sus

tareas está dirigir al grupo y, al terminar la jornada, dejar por escrito las tareas realizadas y los asuntos pendientes para el día siguiente. Los alumnos son los protagonistas de principio a fin, y deben demostrar una profesionalidad absoluta en su comunicación y trato con los clientes.

La figura del profesor es la de un facilitador del aprendizaje, promoviendo la búsqueda de recursos y soluciones a los casos planteados en cada uno de los departamentos.

Recursos humanos, técnicos y materiales

En cuanto a recursos humanos, participan todos los profesores del ciclo formativo del segundo curso mencionado, asumiendo cada uno de ellos un área específica y el rol de cliente.

Respecto a recursos técnicos cabe mencionar los siguientes:

- *Página web* desarrollada por estudiantes de primero de CFGS de Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma: (**https://raulordas.github.io/BCON/financiero.html**).
- *Blog*, usado también como herramienta de trabajo, creada por estudiantes de primero de CFGS de Administración y Finanzas: (**https://consultingbcon.blogspot.com/**).
- *Logotipo* (Figura 6-1), nombre y eslogan («Todo es posible en nuestras manos») diseñado por estudiantes de segundo de CFGS de Gestión de Ventas y espacios comerciales:
- *Slogan*: «Todo es posible en nuestras manos».

Figura 6.1. Logotipo BCON.

Fuente: Elaboración por parte de estudiantes 2º curso CFGS Ventas y Espacios Comerciales Curso 2017-2018.

Se dispone de recursos, y materiales impresos, disponibles en la Biblioteca CRAI de la Universidad Europea, así como de medios audiovisuales, informáticos y redes sociales. Se reproduce una oficina, motivo por el cual hay que acondicionarla incluyendo los siguientes recursos:

– El equipamiento y material de oficina específico del aula-empresa.
– Equipos informáticos conectados a internet.
– Teléfonos e impresora.
– Aplicaciones informáticas de propósito general y de gestión empresarial.
– Material de oficina (escritura, archivo, reproducción de documentos, etc.).
– Publicaciones periódicas de contenido general y de contenido especializado.

Actividades más relevantes

A modo de ejemplo citamos el caso de *Supermercados El Libro*, que fue trabajado en las siguientes áreas:

- *Financiera*: viabilidad económico-financiera de un nuevo centro en Galapagar, que incluye:
  – Estados financieros previsionales del primer año y planificación a cuatros años vista.
  – Cuadro de tesorería del primer año: estimación de la corriente de flujos monetarios (cobros menos pagos) mensual y anual, para establecer las necesidades de tesorería y contratar la póliza de crédito por el importe que consideremos conveniente.
  – Ratios económicos y financieros.
  – Aplicación de métodos de selección de inversiones: PAY-BACK, VAN y TIR.
- *Reclutamiento y selección de los siguientes perfiles profesionales*: gerente, contable y jefe de ventas. Este plan pasa por implementar acciones como:
  – Publicación de ofertas.
  – Concertación de entrevistas.
  – Realización de evaluaciones psicométricas y dinámicas grupales.
  – Selección de candidatos.
  – Elaboración de informes para presentar a la empresa cliente.
- *Logística*:
  – Diseño de la cadena logística (figuras intervinientes).
  – Flujo de información-flujo de producto.
  – Definir tipología de almacén
  – Diseñar *layout* del almacén de distribución y definir medios de manutención utilizados.
  – Establecer proceso de recepción de almacén.
  – Elaborar fichas de *picking*.
  – Señalar distintos sistemas de almacenaje, gestión del stock, aplicación método

ABC.

- Cálculo lote económico, precios de adquisición, coste de producción; valoración de existencias por distintos métodos.
- Cálculo periodo medio de maduración y gestión de inventario.

• *Prevención de Riesgos Laborales*:

- Identificación de posibles riesgos de cada uno de los puestos de trabajo.
- Evaluación de los mismos.
- Establecimiento de acciones preventivas.

Metodología de evaluación (Rúbrica)

El sistema de evaluación empleado para la medición del desempeño de los alumnos participantes en *Oficina en el Aula*, es el de rúbrica. Esta herramienta está formada por un conjunto de parámetros o criterios que se juzgan valoran y califican, en cuanto a un resultado. «Las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada» (Díaz, 2005, p. 129). Por este motivo, consideramos que este instrumento de evaluación es el adecuado para compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado, así como evaluar de manera consensuada entre el conjunto de profesores implicados, el grado de consecución de las competencias contempladas en él.

Según Mertler (2001), las rúbricas pueden ser diferentes tipos: globales, holísticas y analíticas. Concretamente se opta por una rúbrica analítica, que desglosa la ejecución del Proyecto en varios indicadores, y describe los criterios observables para cada nivel de ejecución (de deficiente a excelente). La rúbrica analítica es mucho más compleja y amplia, a la hora de evaluar. Aporta una retroalimentación, tanto a profesores como a alumnos sobre el desarrollo específico de cada criterio; lo que nos permite obtener información importante en cuanto a las debilidades o fortalezas de cada alumno. Respecto a la creación de la rúbrica, se identifican las competencias que consideramos objeto de evaluación.

Dado que, durante todo el Título, y a través de los distintos módulos profesionales, se evalúan competencias profesionales de naturaleza técnica, las que hemos querido evaluar en el *Proyecto de Oficina en el Aula*, son de carácter actitudinal, general y transversal. Valorando y potenciando más el proceso, que el propio resultado o respuesta concreta del caso, tema o tarea.

Por este motivo, los *indicadores* que el equipo de profesores, de manera conjunta, hemos querido evaluar son los siguientes:

- Análisis de la información y organización.
- Comprensión del caso, tema o tarea.

- Liderazgo.
- Seguridad y defensa.
- Resolución de problemas.
- Actitud.

Una vez identificados los indicadores, se asocia cada uno de ellos a una serie de criterios sometidos a una graduación, lo que nos permite comprobar el nivel de desarrollo y consecución de objetivos por parte de los estudiantes. Para ello, con el objetivo de diferenciar entre el grado de dominio o déficit de cada uno de los indicadores, se definen cuatro niveles de logro o consecución. Siendo cuatro (excelente) la puntuación máxima para cada uno de los criterios, y uno (deficiente), la puntuación más baja. La Tabla 6.1 recoge la rúbrica de evaluación empleada.

Para terminar, podemos concluir que los resultados de la rúbrica permiten evaluar en qué medida los alumnos participantes logran, tanto de forma grupal como individualmente, gestionar y responder a cada una de las situaciones, consultas o dudas planteadas por los distintos clientes.

TABLA 6.1. RÚBRICA DE EVALUACIÓN				
CATEGORÍA	4	3	2	1
Análisis de la información y organización	Toda la información que presentan es clara, precisa y minuciosa y esta organizada de manera lógica	La mayor parte de la información es clara, precisa, minuciosa y organizada de manera lógica	La mayor parte de la información que presenta es clara y precisa, pero no es siempre minuciosa. La organización no es clara ni lógica	La información presenta varios errores; no es siempre clara y los argumentos no están claramente vinculados a la idea principal
Comprensión del caso / tema / tarea	Entiende el tema en profundidad y presenta la información con convicción	Entiende el tema y presenta la información con facilidad	Parece entender los puntos principales del tema y los presenta con facilidad	No demuestra un adecuado entendimiento del tema
Liderazgo	Lleva la iniciativa en la toma de decisiones, asigna tareas con seguridad y coherencia y es aceptado por el equipo	Generalmente lleva la iniciativa y asigna tareas, pero no es aceptado por todos los integrantes del equipo	Intenta llevar la iniciativa en algunas decisiones; asigna tareas sin tener en cuenta las habilidades de los integrantes	No lleva la iniciativa en la toma de decisiones ni asigna tarea a los componentes del equipo
Seguridad y defensa	Cada caso o tarea principal estuvo bien defendido con varios hechos relevantes, estadísticas y/o ejemplos	Cada caso/tarea principal estuvo adecuadamente defendido con hechos relevantes, estadísticas y/o ejemplos	Cada caso/tarea estuvo apoyado con hechos, estadísticas y/o ejemplos, pero la relevancia en algunos fue dudosa	Ningún punto principal fue apoyado
Resolución de problemas	Busca y sugiere soluciones a los problemas	Tiene en cuenta soluciones sugeridas por otros	Realiza un trabajo que a veces necesita ser comprobado o rehecho para asegurar su calidad	Realiza un trabajo que por lo general necesita ser comprobado por otros para asegurar su calidad
Actitud	Siempre tiene una actitud positiva y comprometida con el proyecto Oficina en el Aula. Nunca critica el trabajo de otros miembros del grupo	Con frecuencia tien una actitud positiva y comprometida con el proyecto Oficina en el Aula. Rara vez critica el trabajo de otros miembros del grupo	Ocasionalmente tiene una actitud positiva y comprometida con el proyecto Oficina en el Aula. A menudo critica el trabajo de otros miembros del grupo	No tiene una actitud positiva ni comprometida con el proyecto Oficina en el Aula. Constantemente critica el trabajo de otros miembros del grupo

Fuente: Elaboración propia.

Opiniones de los estudiantes

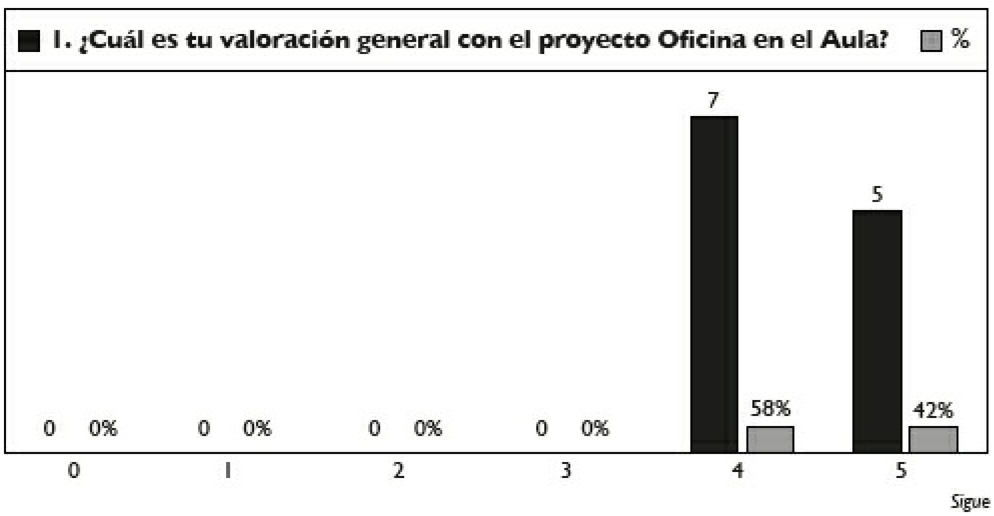
En este proyecto es imprescindible el trato del estudiante como cliente, determinando sus expectativas y necesidades. Entendemos que las instituciones de educación superior deben estar orientadas al cliente y a una mejora continua para satisfacción del usuario, con el fin de evolucionar y mejorar. Por lo tanto, es necesario establecer una serie de acciones para valorar su opinión. En concreto, a través de las encuestas de satisfacción y *focus group*.

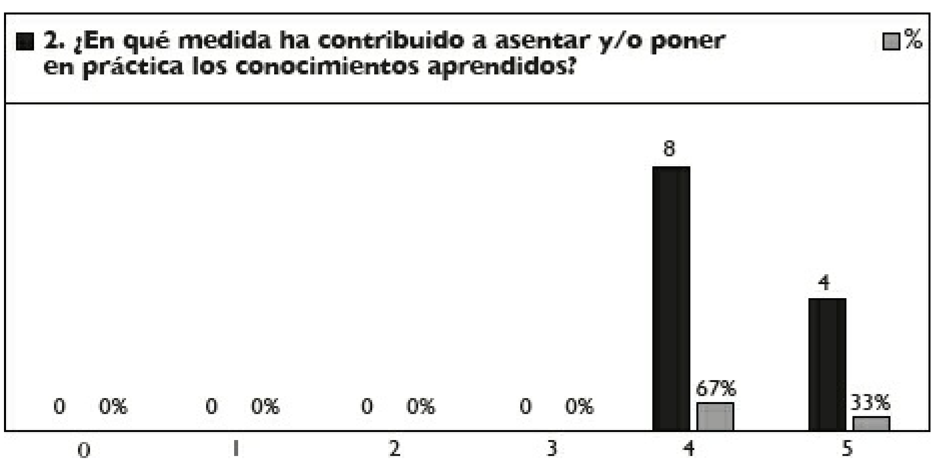
Encuestas de satisfacción

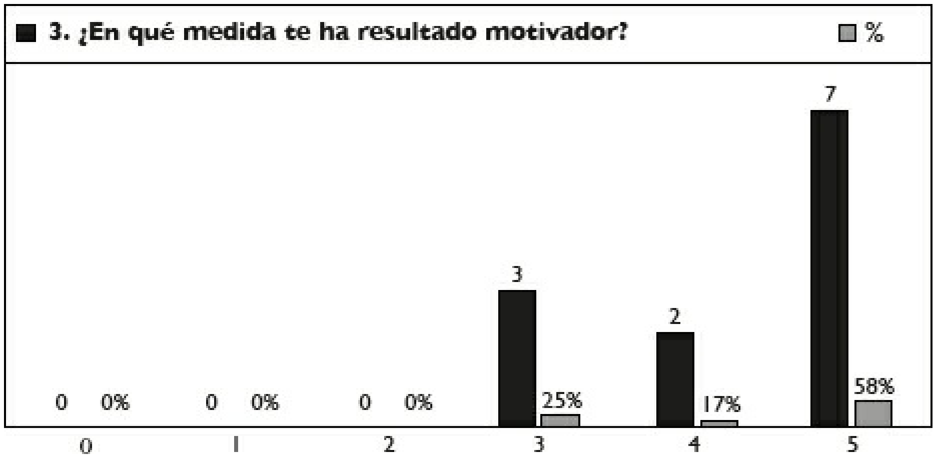
Se recopilan las opiniones e impresiones que los alumnos, como protagonistas del Proyecto, tienen de *Oficina en el Aula*. Para ello, realizamos una encuesta de satisfacción compuesta por diez ítems. De ellos, los ocho primeros están orientados a la medición del grado de motivación, capacidad de liderazgo y resolución de problemas, nivel de dificultad de los casos, duración del Proyecto y adecuación de espacios y material utilizados, junto al asentamiento e implementación de los conocimientos adquiridos. Estos ítems deben ser valorados mediante una escala tipo Likert (de 1 a 5 puntos, según el grado de conformidad o acuerdo con las cuestiones planteadas).

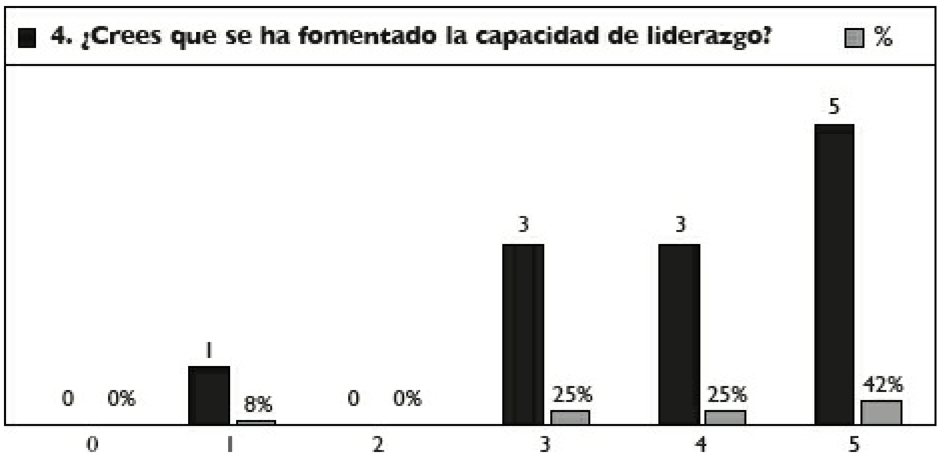
Mientras que las tres últimas preguntas, dedicadas a determinar el grado de satisfacción global del proyecto y las posibles áreas de mejora del mismo, se plantean a través de preguntas abiertas, para la obtención de una mayor cantidad de información, tal y como se muestra en la Figura 6.2.

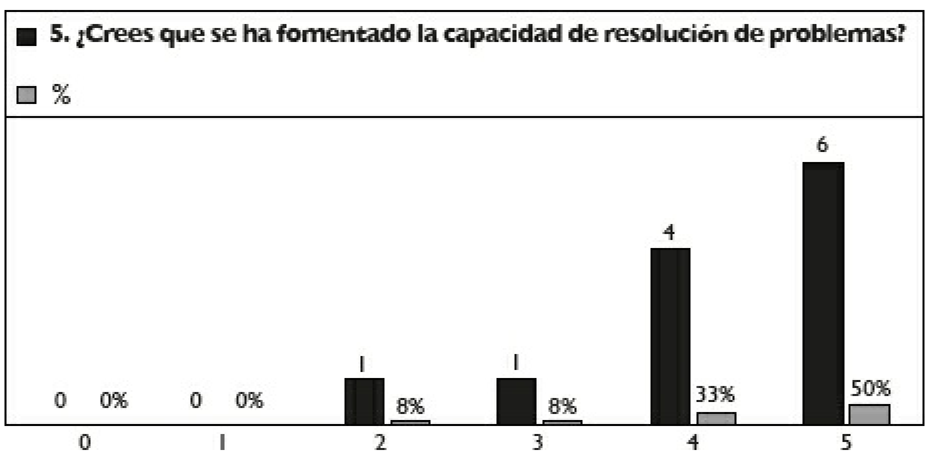
Figura 6.2. Ítems planteados y resultados obtenidos.

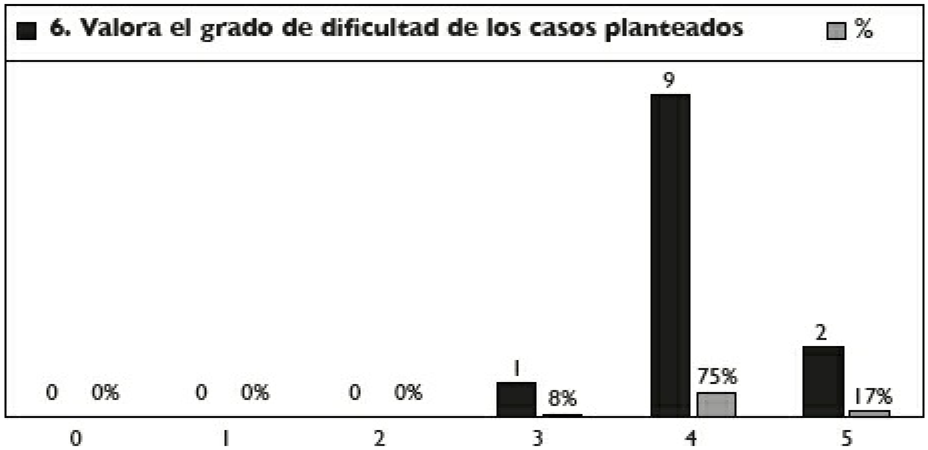


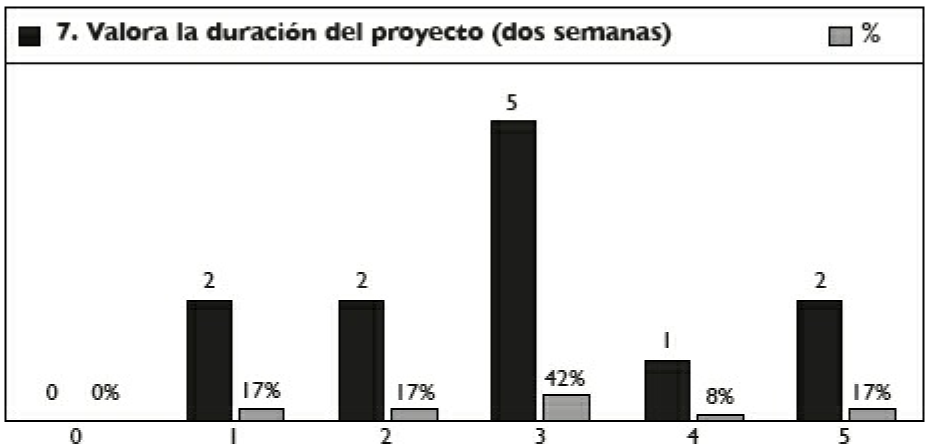


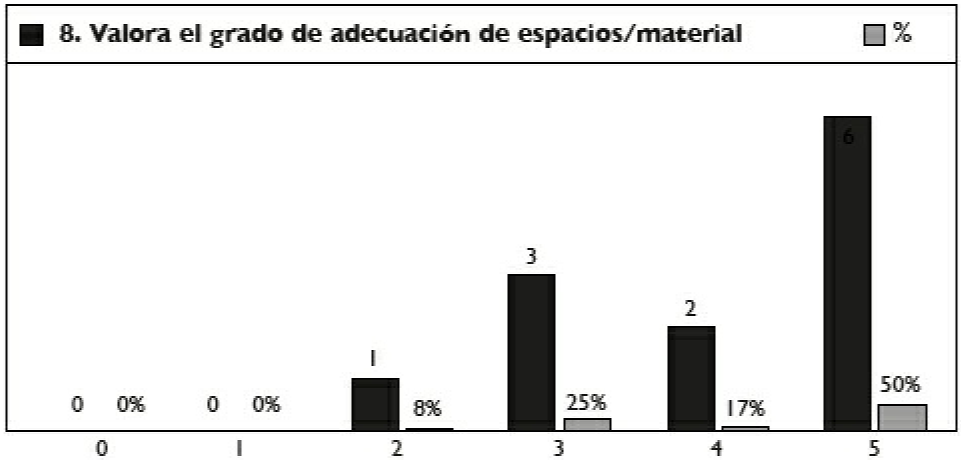

3. ¿En qué medida te ha resultado motivador?
%
0
0%
0
0%
0
0%
3
25%
2
17%
7
58%
0
1
2
3
4
5

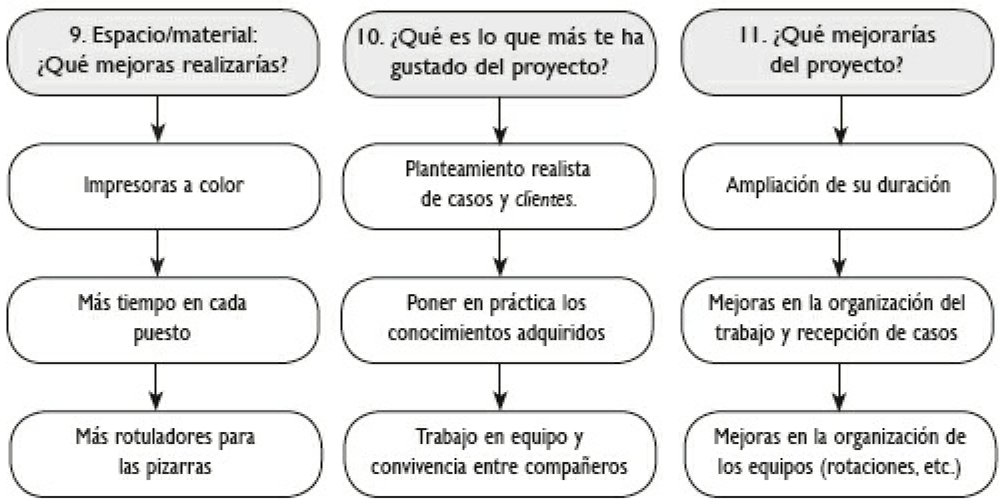

4. ¿Crees que se ha fomentado la capacidad de liderazgo?
%
0
0%
1
8%
0
0%
3
25%
3
25%
5
42%
0
1
2
3
4
5


5. ¿Crees que se ha fomentado la capacidad de resolución de problemas?
%
0
0%
0
0%
1
8%
1
8%
4
33%
6
50%
0
1
2
3
4
5


6. Valora el grado de dificultad de los casos planteados
%
0 0%
0 0%
0 0%
1 8%
9 75%
2 17%
0 1 2 3 4 5


7. Valora la duración del proyecto (dos semanas)
%
0 0%
2 17%
2 17%
5 42%
1 8%
2 17%
0 1 2 3 4 5





Fuente: Elaboración propia a partir de la tabulación de los datos obtenidos en la Encuesta de satisfacción realizada a los alumnos participantes..

Focus Group

Es una técnica que consiste en reunir a un grupo de personas para investigar acerca de reacciones y actitudes frente a un tópico (por ejemplo, un concepto, un producto, una situación). Edmunds (1999) define a los *focus group* como discusiones orientadas a un tema concreto de interés, con diferentes niveles de estructuración para el grupo y el investigador. La duración aproximada fue de aproximadamente 30-40 minutos. Los moderadores son estudiantes de primer curso del CFGS Marketing y Publicidad. El esquema de trabajo es el siguiente:

- Objetivo del *focus group*: recabar opiniones/creencias de los alumnos que participan en el *Proyecto Oficina en el Aula* sobre la experiencia vivida durante las dos semanas de duración de dicho proyecto.
- Bloques de contenido a tratar, sobre los que versarán las preguntas abiertas a realizar: Opinión general sobre el proyecto; impacto en el

aprendizaje/consolidación de contenidos; influencia en la motivación; fomento de competencias; espacios/recursos utilizados; temporalización; áreas de éxito/áreas de mejora.
- Despedida, agradecimientos y cierre.

Los alumnos participantes, en su mayoría, coinciden en sus comentarios e impresiones, considerando el Proyecto como «muy interesante y realista». Además, lo definen como una «gran actividad de simulación de lo que puede llegar a ser un trabajo real, o una pre-Formación en Centros de Trabajo». Ya que según explican, les ha ayudado, por un lado, a darse cuenta de qué es lo que van a encontrarse en el mundo laboral y, por otro, a valorar la importancia del trabajo en equipo.

En definitiva, podemos señalar que la valoración que hace el grupo del tema investigado, sus expectativas, sus planes, sus creencias, temores, en una situación de interacción que simula la vida real, extrae una información valiosa que otras técnicas de mayor tradición como la entrevista o el cuestionario no pueden darnos.

Conclusiones

Este proyecto ha supuesto una gran implicación tanto para los profesores como para los estudiantes. Los profesores pasan a un segundo plano como agentes mediadores, facilitadores del aprendizaje, donde la labor de motivación se convierte en algo imprescindible. Los estudiantes se *apartan* de la comodidad del pupitre para asumir el reto de *Oficina en el Aula.*

Los resultados obtenidos demuestran que el modelo de aprendizaje experiencial (AE) puede aplicarse en diferentes ámbitos educativos y en diferentes titulaciones. Consideramos que es importante destacar que el objetivo de este proyecto no es solo conocer la mejora del aprendizaje a través de la experiencia, sino también determinar qué variables del entorno fuera del aula pueden influir en la actitud del estudiante. Somos conscientes de que, gracias a este Proyecto, el Aprendizaje Experiencial no solo ha tenido repercusión en los alumnos, sino también en el equipo de profesores.

Áreas de mejora

Se ha realizado un esfuerzo importante en detectar posibles áreas de mejora y localizar acciones concretas a implantar en futuras ediciones del Proyecto. Algunas han surgido de los propios alumnos, que han aportado a través del *focus group* y otras, han sido detectadas por los docentes en un ejercicio de reflexión y evaluación global. En concreto, nos planteamos las siguientes:

- Dotar de mayor protagonismo la web y el blog de la *empresa*.
- Aumentar la dotación de recursos materiales (por ejemplo, una línea telefónica externa).

- Reforzar, a lo largo de todo el ciclo Formativo y fundamentalmente en los módulos de Formación y Orientación Laboral (FOL) y Comunicación y Atención al cliente, la importancia del trabajo en equipo, la relación con el cliente, la comprensión lectora y la expresión, tanto verbal como escrita.

Otras propuestas

Con el foco puesto en la mejora continua, valoramos la posibilidad de añadir nuevos retos al Proyecto, en diferentes ámbitos:

- Implicación de otros ciclos formativos y de otros grados de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación.
- Valorar la posibilidad de que los alumnos de la especialidad de Marketing y Publicidad lleven a cabo las siguientes acciones: gestionar redes sociales, grabar vídeos, entrevistas en la radio interna o TV de la Universidad con el objetivo de dar la máxima difusión y publicidad a la experiencia.
- Estudiar la posibilidad de que sean los estudiantes de primero, del CFGS en Administración y Finanzas, durante el tercer trimestre, quienes comiencen a desarrollar la página web que les va a representar, así como el blog y la misión, visión y valores de la empresa.
- Constituir un tribunal para la elección del nombre, logotipo y eslogan, cuyos participantes del concurso serían los alumnos de la Universidad Europea.
- Crear e implantar un Código de Conducta y velar por su cumplimiento a lo largo de toda la ejecución del proyecto, asignando un supervisor a tal efecto.
- A petición de los alumnos participantes, prolongar la experiencia durante todo un mes, con el fin de consolidar todas las ventajas y beneficios que el Proyecto ha supuesto para ellos, a nivel profesional y humano.

Para concluir podemos decir que el éxito de esta experiencia radica fundamentalmente en que se han combinado tres elementos necesarios para el éxito de la enseñanza en general y de la formación profesional en particular, que son: el profesor estratégico, la motivación del estudiante y el acercamiento a las profesiones. En definitiva, la conexión del aula con lo que está sucediendo en el mundo real y actual.

SECCIÓN III

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROFESIONALES Y COMPETENCIAS SOCIALES

7

Construyendo habilidades profesionales: Buenas prácticas en la implantación del aprendizaje experiencial desde la vivencia de los estudiantes

Los programas de aprendizaje experiencial (AE) cuyo diseño, implementación y evaluación se han desarrollado apropiadamente, permiten a los participantes una inmersión en el mundo laboral que promueve el aprendizaje interdisciplinario, el liderazgo, el enfoque en resultados y otras habilidades superiores. Sin embargo, un proyecto de este tipo no conducirá a aprendizajes significativos por sí mismo (Charleton University, 2018), será necesario diseñar una experiencia de aprendizaje que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje, potenciar su iniciativa y su pensamiento crítico.

Experiencias previas de estos proyectos en educación superior subrayan la importancia de un cuidadoso diseño de la actividad para facilitar la participación de los estudiantes en la desafiante tarea que se les plantea (Cooksy, 2008; Simons *et al*., 2012). Como resume la Tabla 7.1, el tiempo requerido, los vicios heredados de otras prácticas en equipo y la falta de acompañamiento durante el proceso podrían convertirse en tres de las principales razones que impidan aprovechar las ventajas del aprendizaje experiencial (Carleton University, 2018). Tal situación exhorta a los educadores interesados en aplicar esta metodología a prepararse adecuadamente con herramientas de información, interacción y evaluación para sus estudiantes. Esto les facilitará poner en marcha procedimientos donde la claridad, la objetividad y la pertinencia coexistan con la motivación permanente y la retroalimentación oportuna que ellos esperan.

TABLA 7.1. RETOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	
Demanda de tiempo	La dedicación al proyecto puede volverse abrumadora frente a otras tareas que también debe realizar el estudiante
Exigencias de la currícula	El proyecto se realiza en el marco de un programa de curso que podría condicionar a los estudiantes a no dejarse llevar por su juicio y experiencia
Habilidades deficientes	Se requiere que los estudiantes puedan contribuir de manera efectiva dentro del grupo
Reflexión deficiente	La experiencia por sí sola no asegura un aprendizaje significativo si los

	estudiantes no reflexionan sobre la propia experiencia
Rol docente	Demandará mucho tiempo y esfuerzo de parte del profesor. El docente debe estar entrenado para el diseño, seguimiento, retroalimentación y evaluación de cada etapa de la actividad

Fuente: Elaboración propia basado en Carleton University (2018).

Objetivos y metodología

El propósito de este trabajo es analizar, desde la perspectiva de los estudiantes, qué retos y desafíos enfrentan durante un proyecto de AE. A partir de dicho análisis, se espera construir una serie de buenas prácticas que orienten a los docentes durante el diseño e implementación de este tipo de proyectos.

Para conocer la opinión de los estudiantes con relación a los retos enfrentados en las actividades de AE, se utilizaron dostécnicas de investigación: el *Laureate Professional Assessment* (LPA) y los grupos focales.

El LPA es una herramienta de evaluación, creada por *Laureate International Universities*, a partir de 5.000 entrevistas con empleadores alrededor del mundo que permitieron identificar las competencias profesionales que más valoran. Al completar esta evaluación, los estudiantes involucrados en los proyectos pudieron conocer cuáles son sus resultados en cinco áreas: Análisis y resolución de problemas; Adaptación al cambio; Trabajo en equipo; Logro de objetivos; y Aprendizaje y autodesarrollo. En la Tabla 7.2 se ilustra de qué manera la evaluación LPA mide las competencias profesionales en los estudiantes que la completan.

TABLA 7.2. EJEMPLO DE COMPORTAMIENTOS EVALUADOS A TRAVÉS DEL LPA			
NIVELES DE COMPETENCIA			
Comportamientos	**Nivel I: Básico**	**Nivel II: Intermedio**	**Nivel III: Avanzado**
A. Identifica y reconoce su falta de conocimiento y sus necesidades de capacitación	Reconoce su falta de conocimiento y sus necesidades de capacitación una vez que han sido señaladas por los demás y hace algo de esfuerzo para resolver esas carencias	De manera independiente reconoce su falta de conocimiento y sus necesidades de capacitación en su área de experiencia y hace esfuerzos deliberados para solventarlas	Busca de manera proactiva identificar su falta de conocimiento y sus necesidades de capacitación en su área de experiencia y otras áreas relacionadas y trata de solventar esas carencias
B. Amplía continuamente sus conocimientos y capacidades	Asiste a cursos/programas de formación obligatorios y lee los documentos que se le asignan para ampliar sus habilidades y conocimientos en su campo de experiencia	De manera independiente busca oportunidades para asistir a programas opcionales de capacitación relevantes y busca lecturas complementarias para ampliar sus habilidades y conocimientos en su campo de experiencia	De manera independiente prepara programas de autoaprendizaje formales o informales de manera estratégica para asegurar una constante expansión de sus conocimientos y habilidades en su campo de experiencia y otros relacionados
C. Aplica nuevo conocimiento a contextos profesionales	Por lo general es capaz de aplicar nuevos conocimientos en las tareas laborales, pero puede tener dificultades cuando su aplicación a las tareas es menos obvia o está fuera de contexto	Aplica con frecuencia y efectividad nuevos conocimientos en las tareas laborales	De manera constante busca e identifica formas novedosas de aplicar conocimientos relevantes en una variedad de tareas laborales y aplicaciones prácticas
D. Evalúa en forma crítica sus puntos fuertes y débiles y persigue su desarrollo personal	Reconoce sus obvios puntos fuertes y débiles y trabaja para mejorar las áreas que requieren un desarrollo inmediato	Evalúa con regularidad sus puntos fuertes y débiles y busca oportunidades para desarrollarse en las áreas necesarias	Evalúa sistemáticamente sus puntos fuertes y débiles, evaluando en forma crítica las áreas obvias y sutiles, buscando estratégicamente oportunidades de desarrollo profesional a corto y largo plazo
E. Solicita retroalimentación y aprende del éxito y del fracaso	Escucha, comprende y acepta la retroalimentación positiva y negativa de los miembros del equipo	Solicita retroalimentación de los miembros del equipo; evalúa y reflexiona sobre la retroalimentación negativa para comprender qué salió mal e identifica las enseñanzas a aplicar en el futuro	Habitualmente solicita e integra la retroalimentación de los miembros del equipo y de otros contactos profesionales; evalúa y reflexiona exhaustivamente sobre sus éxitos y fracasos para mejorar su desempeño

Fuente: Laureate Education (2017).

En el ejemplo se usa como referencia los comportamientos evaluados en la competencia «Aprendizaje y autodesarrollo».

Las evaluaciones mediante LPA, que arrojaron resultados cuantitativos sobre las competencias en las que la actividad experiencial tuvo mayor impacto, fueron completadas por una muestra de 26 estudiantes. Por su parte, los grupos focales se

realizaron con 25 participantes de los proyectos desarrollados en el transcurso de un año.

Descripción de los proyectos desarrollados

Para confirmar si el aprendizaje experiencial contribuye a potenciar las habilidades profesionales de los estudiantes se desarrollaron, durante un año, tres actividades de aprendizaje con estudiantes de dos universidades Laureate: La Universidad Europea de Madrid (UEM) y la Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC) de Honduras. Los proyectos involucraron a estudiantes de tres grados universitarios: Marketing, Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual y Publicitaria.

La actividad de aprendizaje permitió a los estudiantes preparar de manera colaborativa una Estrategia de Marketing Turístico para la Alcaldía de Santa Lucía y una Estrategia de Comercialización y Promoción para la Asociación Colaboración y Esfuerzo (ACOES), ambas organizaciones con sede en Honduras. Durante las actividades se contó con la participación de estudiantes de Alemania, Dinamarca, España, Francia, Guadalupe, Guatemala, Holanda, Honduras, México, Panamá, Perú y Venezuela. Estos proyectos requirieron realizar, entre otras, las siguientes tareas:

- *Los estudiantes fueron integrados en equipos de trabajo* que, en todos los casos, incluyeron participantes de ambas universidades.
- *La interacción entre los alumnos se realizó en el aula virtual* (Blackboard) creada para integrar a todos los participantes del proyecto. El aula virtual dispuso foros de discusión, espacios para chat y trabajo colaborativo. Los estudiantes también hicieron uso de grupos de WhatsApp y correo electrónico para comunicarse y dar seguimiento a sus tareas.
- Antes de que el trabajo grupal iniciase, *los estudiantes completaron el formulario LPA* que les permitió autoevaluar sus habilidades profesionales.
- *Los dos profesores* involucrados en el proyecto *prepararon un documento de instrucciones* para la actividad y un *brief* de la organización con la que se colaboró. Esta información (Figura 7.1) se compartió con los estudiantes a través del aula virtual.

Figura 7.1. Formato de brief de proyectos.

Brief
Nombre de la empresa: Nombre del proyecto: Fecha de la realización:
Información general
a) De la organización b) Del producto/servicio

c) De la competencia
d) Del mercado
Información del proyecto
– ¿Qué se pretende resolver? ¿Qué contribuciones hará este proyecto?
– ¿Qué actividades/tareas realizará el equipo?
– ¿Qué «productos» deben entregarse?
– ¿Con cuánto presupuesto se cuenta para realizar la propuesta?
– ¿Cuándo debe entregarse la propuesta?
– ¿Quién es el contacto principal? ¿Quién aprobará la propuesta?
– ¿Qué restricciones o limitaciones deben considerarse?

Fuente: Elaboración propia.

- *Cada equipo seleccionó integrantes para reunirse con los representantes de las organizaciones*. Esa reunión inicial sirvió para recopilar información adicional sobre la institución que, posteriormente, posibilitó la *formular los objetivos del proyecto, el plan de trabajo y definir el presupuesto*.
- *Los equipos de trabajo* (Figura 7.2), *crearon productos comunicacionales* como un catálogo de productos, campañas publicitarias para medios digitales y medios tradicionales, manuales de marca y planes de medios. En todos los casos, los estudiantes incluyeron fotografías, audiovisuales, diseños gráficos, presupuestos, políticas, manuales y prototipos de productos creados por ellos.

Figura 7.2. Ejemplo de productos comunicacionales creados por los estudiantes.



Fuente: Estrategias de Comercialización y Comunicación creadas por los estudiantes.

- Al final de la actividad, los estudiantes entregaron su propuesta en formato *videocast*. Este audiovisual, con duración aproximada de cinco minutos, fue enviado a sus profesores y a los representantes de las organizaciones para las que colaboraron, con el fin de recibir retroalimentación y evaluación. Para ello, se utilizaron las rúbricas de evaluación creadas para tal propósito. Un ejemplo de estas rúbricas se muestra en la Tabla 7.3 que sirvió a los estudiantes para evaluar su competencia de hablar en público tomando como referencia los criterios con los que se calificaría el *videocast*.
- Cuando el proyecto finalizó, los alumnos completaron nuevamente el *formulario LPA* para evaluar en qué medida habían progresado en las competencias profesionales que las actividades de aprendizaje experiencial buscaban desarrollar en ellos.

TABLA 7.3. RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA EL VIDEOCAST					
Criterio	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
Introducción de la presentación	Se cumplen todos los siguientes aspectos: No existe uso de lenguaje ambiguo, no hace uso de muletillas, introduce con una pregunta, frase o breve anécdota. Menciona su nombre y el propósito de la presentación.	Se cumplen tres de los siguientes aspectos: No existe uso de lenguaje ambiguo, no hace uso de muletillas, introduce con una pregunta, frase o breve anécdota. Menciona su nombre y el propósito de la presentación.	Se cumplen dos de los siguientes aspectos: No existe uso de lenguaje ambiguo, no hace uso de muletillas, introduce con una pregunta, frase o breve anécdota. Menciona su nombre y el propósito de la presentación.	Se cumple uno de los siguientes aspectos: No existe uso de lenguaje ambiguo, no hace uso de muletillas, introduce con una pregunta, frase o breve anécdota. Menciona su nombre y el propósito de la presentación.	Ninguno de los siguientes aspectos se cumple en la presentación: No existe uso de lenguaje ambiguo, no hace uso de muletillas, introduce con una pregunta, frase o breve anécdota. Menciona su nombre y el propósito de la presentación.
Uso del lenguaje corporal	El video cumple con todos los siguientes requisitos: mantiene contacto visual, postura de hombros relajada, uso de las manos para acentuar, mantiene la sonrisa, usa el cuerpo con propiedad.	El video cumple con tres de los siguientes requisitos: mantiene contacto visual, postura de hombros relajada, uso de las manos para acentuar, mantiene la sonrisa, usa el cuerpo con propiedad.	El video cumple con dos de los siguientes requisitos: mantiene contacto visual, postura de hombros relajada, uso de las manos para acentuar, mantiene la sonrisa, usa el cuerpo con propiedad..	El video cumple con uno de los siguientes requisitos: mantiene contacto visual, postura de hombros relajada, uso de las manos para acentuar, mantiene la sonrisa, usa el cuerpo con propiedad.	El video no cumple ninguno de los siguientes requisitos: mantiene contacto visual, postura de hombros relajada, uso de las manos para acentuar, mantiene la sonrisa, usa el cuerpo con propiedad.
La modulación de la voz	Están incluidos todos los siguientes: el tono de la voz es entusiasta y profesional, la velocidad tiende a ser rápida, vocaliza correctamente las palabras, hace uso de los silencios. Combina adecuadamente el efecto pausa-acelerar..	Están incluidos tres de los siguientes: el tono de la voz es entusiasta y profesional, la velocidad tiende a ser rápida, vocaliza correctamente las palabras, hace uso de los silencios. Combina adecuadamente el efecto pausa-acelerar.	Están incluidos dos de los siguientes: el tono de la voz es entusiasta y profesional, la velocidad tiene a ser rápida, vocaliza correctamente las palabras, hace uso de los silencios. Combina adecuadamente el efecto pausa-acelerar	Está incluido uno de los siguientes: el tono de la voz es entusiasta y profesional, la velocidad tiende a ser rápida, vocaliza correctamente las palabras, hace uso de los silencios. Combina adecuadamente el efecto pausa-acelerar	No está incluido ninguno de los siguientes: el tono de la voz es entusiasta y profesional, la velocidad tiende a ser rápida, vocaliza correctamente, hace uso de los silencios. Combina adecuadamente el efecto pausa-acelerar.
El mensaje final	El videocast incluye: introducción con una pregunta o historia corta, modula la voz, no más de tres ideas clave en la presentación, conclusiones claras, interactúa con la audiencia.	El videocast incluye cuatro de los siguientes criterios: introducción con una pregunta o historia corta, modula la voz, no más de tres ideas clave en la presentación, conclusiones claras, interactúa con la audiencia.	El videocast incluye tres de los siguientes criterios: introducción con una pregunta o historia corta, modula la voz, no más de tres ideas clave en la presentación, conclusiones claras, interactúa con la audiencia.	El videocast incluye dos de los siguientes criterios: introducción con una pregunta o historia corta, modula la voz, no ´más de tres ideas clave en la presentación, conclusiones claras, interactúa con la audiencia.	El videocast incluye uno de los siguientes cirterios: introducción con una pregunta o historia corta, modula la voz, no más de tres ideas clave en la presentación, conclusiones claras, interactúa con la audiencia.

Fuente: Elaboración propia.

- Luego de un año de proyectos realizados, *se entrevistó a los representantes de las organizaciones beneficiadas* con los productos de comunicación y marketing y a los profesores que coordinaron las actividades de aprendizaje experiencial, con la plantilla de entrevista de la Tabla 7.4. También se invitó a los estudiantes a participar en dos grupos focales. El propósito fue conocer, mediante estas técnicas cualitativas, información más profunda y detallada sobre las contribuciones del AE para el desarrollo de sus competencias profesionales. De igual manera, los grupos focales sirvieron para establecer oportunidades de mejora en el diseño e implementación de este tipo de actividades de aprendizaje. Toda esta información aportó evidencia para crear las buenas prácticas en la implementación y evaluación efectiva del aprendizaje experiencial, principal aporte de este trabajo.

TABLA 7.4. GUÍA DE ENTREVISTA PARA REPRESENTANTES DE ORGANIZACIONES Y PROFESORES	
Tema	El aprendizaje experiencial (AE) como herramienta de transferencia de conocimientos y desarrollo de competencias en el alumnado universitario.
Presentación	El AE es una técnica para desarrollar competencias en los alumnos aprendiendo de la puesta en práctica en un caso real de una organización. Es una oportunidad extraordinaria para construir aprendizajes significativos desde la experimentación y vivencia propia. Los profesores, mediante la colaboración con organizaciones y otras universidades, intentarán fomentar y desarrollar el aprendizaje experiencial en sus alumnos.

Bloque 1: Contenidos del curso y desarrollo de competencias	• Mediante el AE se desarrollan competencias, ¿consideras que los alumnos han puesto en práctica algunas competencias con esta experiencia? • ¿Consideras que esta experiencia les ha servido para poner en práctica o afianzar contenidos de la materia? ¿Por qué?
Bloque 2: Internacionalidad	• ¿Consideras una oportunidad haber trabajado con estudiantes y profesores de diferentes países? ¿Por qué? • ¿Habéis vivido fuentes de conflicto a causa de la diferencia horaria o las distintas nacionalidades de los participantes? Comenta tu experiencia.
Bloque 3: Tecnologías educativas	• ¿Los alumnos han utilizado alguna herramienta tecnológica para presentar el proyecto o interactuar? • ¿Consideras de utilidad el uso de herramientas tecnológicas en esta práctica? ¿por qué? • Reflexiona sobre las herramientas tecnológicas y las competencias, ¿se podría decir que la tecnología ayuda a fomentar las competencias como la comunicación oral y escrita?
Bloque 4: Aproximación al mundo profesional	• ¿Consideras que esta práctica acerca a los estudiantes al mundo profesional? ¿Por qué? • ¿Consideras importante que los estudiantes colaboren con organizaciones mediante esta práctica? • ¿Repetirás la experiencia?

Resultados

Resultados del *Laureate Professional Assessment* (LPA)

El formulario LPA fue completado por 26 participantes de las tres actividades experienciales desarrolladas. Los primeros en completarlo fueron estudiantes que realizaron el proyecto Estrategia de Marketing Turístico para la Alcaldía de Santa Lucía (n = 6). Posteriormente, se obtuvieron las respuestas de participantes del proyecto Estrategia de Comercialización para ACOES (n = 9) y, por último, se obtuvieron las respuestas al LPA de los involucrados en la Propuesta de Branding y Comercialización para los Talleres de Costura Virgen de Monserrat de ACOES (n = 11).

Como se mencionó anteriormente, el LPA evaluó una variedad de habilidades profesionales como: Análisis y resolución de problemas; Trabajo en equipo; Logro de objetivos; Aprendizaje y autodesarrollo; y Adaptación al cambio. Los resultados destacaron que la mayor contribución de los proyectos de aprendizaje experiencial fue en la competencia de «Aprendizaje y autodesarollo». Por su parte, la puntuación más baja fue otorgada a la habilidad profesional «Logro de objetivos».

Como puede apreciarse en la Tabla 7.5, las puntuaciones medias (± SEM) obtenidas en las cinco competencias evaluadas, en el orden mencionado en el párrafo anterior, fueron 5,38 (± 0,91), 5,63 (± 1,08), 3,88 (± 0,43), 6,00 (± 0,87) y 5,25 (± 1,07) en el primer proyecto desarrollado con la Alcaldía de Santa Lucía. En la medición del LPA del segundo proyecto, la Estrategia de comercialización para ACOES, la media de los

estudiantes fue 5,67 (± 1,15), 5,17 (± 1,42), 4,00 (± 0,52), 6,17 (± 1,08) y 5,00 (± 1,29), respectivamente. En el último proyecto realizado, la Propuesta de Branding y Comercialización para los Talleres de Costura de ACOES, las puntuaciones medias en el LPA fueron 4,63 (± 0,97), 5,82 (± 0,99), 5,55 (± 0,93), 6,18 (± 0,88), 3,36 (± 0,61). Una puntuación entre 4 y 7 se interpreta como similar a la puntuación promedio de otras personas que han completado la evaluación.

TABLA 7.5. RESULTADOS DEL FORMULARIO LPA EN LOS PROYECTOS DESARROLLADOS

	HABILIDAD				
	Análisis y resolución de problemas	*Trabajo en equipo*	*Logro de objetivos*	*Aprendizaje y autodesarrollo*	*Adaptación al cambio*
Primer LPA	5,38	5,63	3,88	6,00	5,25
Segundo LPA	4,63	5,82	5,55	6,18	3,36
Tercer LPA	5,67	5,17	4,00	6,17	5,00

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los formularios completados por los participantes.

Resultados de los grupos focales realizados

Las respuestas obtenidas en los grupos focales, para los que se usó el cuestionario de la Tabla 7.6, confirmaron algunos de los resultados del LPA. Por ejemplo, los participantes destacaron que los proyectos realizados les permitieron autorregular su aprendizaje y desarrollar sus habilidades de liderazgo, una coincidencia con las buenas puntuaciones obtenidas por la competencia «Aprendizaje y autodesarrollo» del LPA. Esta habilidad pudo potenciarse al llevar a cabo reuniones con los representantes de las organizaciones beneficiadas, establecer una calendarización de trabajo y coordinar todas las etapas de la creación de los productos comunicacionales y de marketing de los que fueron responsables.

Los participantes también manifestaron que estos proyectos sirvieron para mejorar sus habilidades de comunicación escrita, mediante la elaboración de reportes, y la competencia de hablar en público, con la creación de los *videocast.* Sobre las habilidades sociales enriquecidas como resultado de estas actividades los participantes subrayaron el multiculturalismo, favorecido por la diversidad cultural, lingüística y de disciplinas profesionales de los integrantes de sus equipos.

Los grupos focales expusieron las principales barreras enfrentadas por los estudiantes: la diferencia horaria en la que se encontraban los integrantes del equipo, la falta de compromiso de algunos participantes, la disparidad en el manejo de herramientas de interacción entre los estudiantes y la ambigüedad de instrucciones. Este último hecho se manifestó, a juicio de los alumnos, por contar con dos profesores coordinando la actividad; cada uno de ellos desarrollando un programa de curso y un

sistema de evaluación independiente.

Los estudiantes que participaron en dos proyectos (el primero y el tercero) remarcaron que en la última actividad mejoró su enfoque en el «logro de objetivos», derivado del uso de la guía de instrucciones, la lista de preguntas frecuentes y la rúbrica de evaluación que fueron incorporadas o mejoradas tras la primera actividad de aprendizaje.

TABLA 7.6. GUÍA DE PREGUNTAS PARA EL GRUPO FOCAL	
Tema	El aprendizaje experiencial como herramienta de transferencia de conocimientos y desarrollo de competencias en el alumnado universitario.
Presentación	El aprendizaje experiencial es una técnica para desarrollar competencias en los alumnos aprendiendo de la puesta en práctica en un caso real de una organización. Es una oportunidad extraordinaria para construir aprendizajes significativos desde la experimentación y vivencia propia.
Bloque 1: Contenidos del curso y desarrollo de competencias	• Mediante el aprendizaje experiencial se desarrollan competencias, ¿consideras que has puesto en práctica algunas competencias con esta experiencia? ¿Cuáles? • ¿Consideras que esta experiencia te ha servido para poner en práctica o afianzar contenidos de la materia? ¿Por qué?
Bloque 2: Internacionalidad	• ¿Consideras una oportunidad el poder trabajar con compañeros de otros países? ¿Por qué? • ¿Habéis vivido fuentes de conflicto como el cambio horario al ser de países diferentes?, comenta tu experiencia. • ¿Consideras que has tenido que adaptarte y ser más flexible para trabajar con otros compañeros a nivel internacional (por diferencia de franja horaria, idiomas). • Comenta tres aspectos que te parezcan positivos de trabajar con compañeros internacionales.
Bloque 3: Tecnologías educativas	• Comenta si has utilizado alguna herramienta durante la realización de la práctica como, por ejemplo: YouTube, Twitter, campus virtual, móvil, Facebook, videocast, u otras maneras para ponerte en contacto con el resto de los compañeros o para la puesta en práctica del caso. • ¿Consideras de utilidad el uso de herramientas tecnológicas en esta práctica? ¿por qué? • Reflexiona sobre las herramientas tecnológicas y las competencias, ¿se podría decir que la tecnología ayuda a fomentar las competencias como la comunicación oral y escrita?
Bloque 4: Aproximación al mundo profesional	• ¿Consideras que esta práctica te acerca al mundo profesional? ¿Por qué? • ¿Consideras motivante ayudar a las empresas mediante esta práctica? • ¿Repetirías la experiencia?

De forma paralela a los grupos focales se efectuaron entrevistas a los representantes de las organizaciones beneficiadas. Estos resaltaron la capacidad para resolver problemas

y las habilidades de comunicación oral de los estudiantes. Las competencias en las que encontraron oportunidades de mejora fueron la capacidad de organización y el logro de objetivos.

Por su parte, los comentarios de las rúbricas de evaluación y de las entrevistas realizadas a profesores enfatizan en la multiculturalidad, la competencia de hablar en público y el «aprendizaje y autodesarrollo» como habilidades profesionales en las que se consiguió mayor progreso. En contraste, la competencia en la que se observó menor avance fue «adaptación al cambio», desde la óptica del profesorado.

Conclusiones

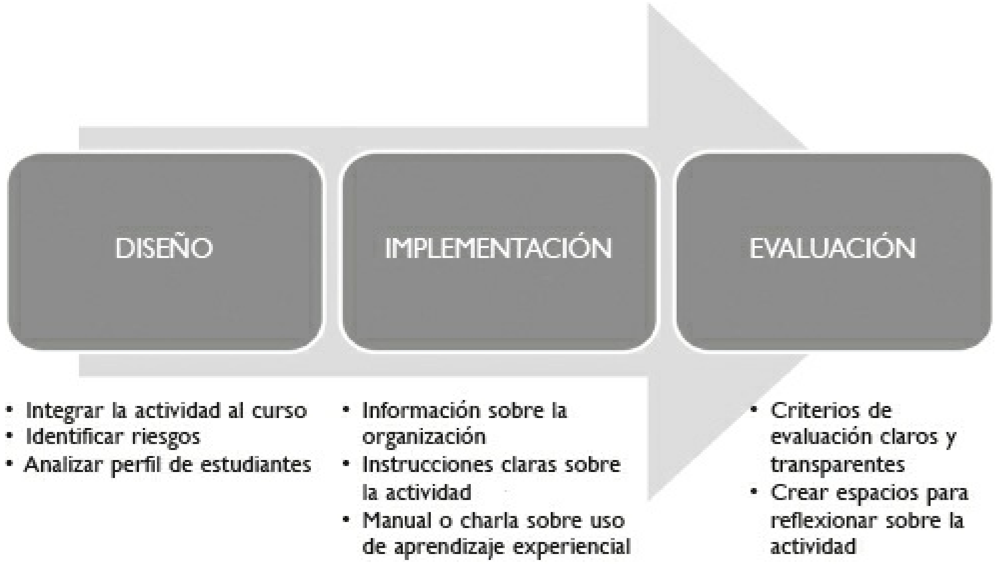
Los resultados obtenidos por medio del LPA y los grupos focales revelaron que los proyectos de AE desarrollados con las organizaciones Alcaldía de Santa Lucía y ACOES permitieron a los participantes mejorar sus habilidades de «aprendizaje y autodesarrollo» y su competencia para hablar en público. Los estudiantes destacaron algunas buenas prácticas implementadas por sus profesores como el uso de manuales de instrucciones, rúbricas de evaluación y la integración de TIC para la gestión del trabajo en equipo que realizaron.

Los principales desafíos enfrentados por los participantes de un proyecto de AE tienen su origen en el diseño, la implementación y la evaluación de la actividad (Figura 7.3). Por ello, deben cumplirse una serie de lineamientos en cada una de estas etapas que minimicen los retos y obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes.

Buenas prácticas en la etapa de diseño de la actividad

Para abordar apropiadamente el diseño del proyecto es necesario que el docente integre la actividad completamente al programa del curso y que no proponga una actividad aislada e independiente a este. No debe olvidarse que la actividad experiencial debe conectar con los objetivos de aprendizaje. Por otro lado, es responsabilidad del profesor identificar posibles riesgos y la forma en que estos podrían evitarse. Cada asignatura, perfil de estudiante, naturaleza del proyecto y entorno suponen riesgos específicos que el profesor habrá de tener en cuenta.

Figura 7.3. Pautas para el éxito del AE en sus diferentes etapas.



Fuente: Elaboración propia a partir de Carleton University (2018).

Antes de incorporar una actividad experiencial al programa de un curso, se debe analizar el perfil de sus estudiantes. Será oportuno descubrir sus necesidades y expectativas de aprendizaje, así como determinar su nivel de experiencia laboral y también su dominio de la temática del curso. El profesor habrá de adelantarse a los potenciales problemas que pueda suponer incorporar la actividad a su curso. Aquí será útil examinar la manera en que esta encaja en el programa de estudios. ¿Será necesario sacrificar contenidos? ¿En qué responsabilidades incurrirá el profesor con la institución educativa y con las organizaciones socias al recurrir al aprendizaje experiencial?

Como se comprobó en las actividades descritas en este capítulo, preparar manuales o lineamientos para comprender cómo se participa de una actividad experiencial es clave para asegurar una participación entusiasta y efectiva de los implicados.

Buenas prácticas en la implementación de la actividad de aprendizaje

En la etapa de implementación es necesario; primero, asegurarse que los estudiantes comprendan el componente experiencial que tendrá la clase y todo lo que ello implica en términos de tiempo, dedicación y otros desafíos. Luego, debe facilitarse a los estudiantes toda la información de la organización mediante un brief, así como instrucciones claras sobre la forma en que se llevará a cabo la actividad y, de ser posible, crear un manual o charla sobre cómo afrontar este tipo de metodologías de aprendizaje.

Durante las actividades descritas en este trabajo, los chats en el aula virtual y el uso de WhatsApp fueron dos opciones eficaces para interactuar con los participantes de manera expedita. La lista de verificación o cotejo fue una herramienta valiosa que permitió a los estudiantes medir su progreso y nivel de cumplimiento en el proyecto.

Las wikis del aula virtual o herramientas como Google Docs fueron útiles para los estudiantes en el seguimiento del proyecto y el trabajo colaborativo asincrónico. Algunos

equipos utilizaron el gestor de proyectos en línea Asana. Este gestor de proyectos en línea permite asignar tareas, delegar funciones, compartir actualizaciones y organizar el trabajo en equipo. Otra buena práctica que se estableció en las actividades desarrolladas durante este proyecto fue solicitar informes de progreso semanales que motivaron a los estudiantes a tener en cuenta los objetivos de la actividad y a recibir comentarios de los profesores en diferentes etapas del proyecto.

Buenas prácticas en la evaluación del aprendizaje experiencial

Por último, es necesario dedicar tiempo suficiente al establecimiento de criterios de evaluación claros y transparentes, pero también a comunicarlos de manera oportuna a los alumnos. Las rúbricas de evaluación, las listas de cotejo, las hojas de preguntas frecuentes y los espacios para consultas son imprescindibles para acompañar a los estudiantes durante la realización de la actividad, de manera que su participación resulte efectiva y provechosa para su formación como profesional.

Una de las contribuciones más valiosas del AE es la oportunidad que tienen los estudiantes de reflexionar sobre la propia experiencia vivida. Es importante que la dedicación a las tareas del proyecto no impida a los aprendices tener tiempo para analizar sobre lo que aprenden, sobre la forma en que resuelven los problemas, cómo interactúan con su equipo, cómo se enfocan en los objetivos trazados y de qué manera ejercen liderazgo. En este sentido, son importantes los momentos de autorreflexión, los de retroalimentación de parte del docente, pero también los de retroalimentación entre pares. El AE debe proporcionar oportunidades para aplicar o discutir su aprendizaje con otros.

Para estimular la interacción profesor-estudiante y entre los participantes pueden establecerse canales que favorezcan el intercambio de ideas y los espacios para consultas. Puede disponerse de un aula virtual, con chats, wikis y recursos para videoconferencias o hacer uso de herramientas como WhatsApp, Skype o Zoom.

8

Primer Encuentro de Emprendimiento y Management Social. Una actividad de aprendizaje experiencial para fomentar la innovación social entre estudiantes universitarios

El término *Challenge Based Learning* (CBL) fue introducido por la empresa Apple en la primera década del siglo XXI; si bien se aplicó en un principio a la enseñanza básica, hoy en día se ha generalizado su uso en todos los niveles de enseñanza y en todas las materias y áreas de conocimiento. En este contexto, el Informe Edu Trends del Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2016), define reto como «una actividad, tarea o situación que implica al estudiante un estímulo y un desafío para llevarse a cabo». Al plantear a un grupo de estudiantes la resolución de un reto, tendrán que investigar y plantear las posibles soluciones, desarrollar alternativas y elegir la que consideren más adecuada. Con ello se consigue crear un entorno de aprendizaje que permite que los alumnos participen activamente y se involucren en problemas reales (Johnson *et al*., 2009; Fidalgo Blanco *et al*., 2017).

Así, entre los principales beneficios de esta metodología de aprendizaje, destaca que los estudiantes se sensibilizan con determinados temas de la actualidad que les rodea; fomenta la iniciativa, la toma de decisiones y la responsabilidad; y favorece que el alumnado desarrolle procesos de investigación y acción trabajando de forma colaborativa y de manera multidisciplinar (Tecnológico de Monterrey, 2016). Por su parte, dado que la experiencia de los estudiantes resulta de las interacciones entre ellos y su entorno, la función del profesor es precisamente facilitar los medios y el ambiente adecuado para que el alumnado pueda desarrollarse.

Bajo estas premisas, en el presente trabajo se presenta una experiencia de aprendizaje experiencial basado en retos llevada a cabo en las asignaturas de Administración de la Empresa –perteneciente al Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE)– y la asignatura de Comunicación de Marketing –perteneciente al grado en Marketing–, ambos impartidos en la Universidad Europea de Madrid (UEM). A través de esta experiencia docente, se ha ofrecido a los estudiantes la oportunidad de conocer las bases del emprendimiento social y las claves de la administración de este tipo de

organizaciones, así como el desarrollo de diversas competencias transversales como la planificación, el trabajo en grupo y la creatividad. Creemos que se trata de un ejemplo de AE interesante para toda la comunidad universitaria, ya que es una actividad que se puede adaptar a diferentes asignaturas de los grados relacionados con el área de las Ciencias Sociales.

El capítulo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se exponen los fundamentos teóricos que sustentan la actividad relativos al Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y los beneficios del Aprendizaje Experiencial (AE). Seguidamente, se contextualiza la actividad repasando el concepto de empresa social y su importancia en el entorno económico actual, así como el planteamiento de los principales objetivos. Se presentan, a continuación, los criterios de evaluación de la actividad; los resultados y las opiniones de los estudiantes; y se concluye con unas reflexiones y contribuciones finales basadas en los resultados obtenidos en una actividad docente que se llevó a cabo en la UEM durante el curso 2017/2018.

El principal objetivo se basó en acercar al alumnado a la innovación y emprendimiento social involucrándolo de manera activa. Con este propósito, se planteó a los estudiantes de dos asignaturas diferentes, de dos grados distintos, el reto conjunto de organizar el Primer Encuentro de Emprendimiento y *Management* Social.

Fundamentos teóricos

Tomando como punto de partida el AE, el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) pretende acercar al estudiante a la realidad, involucrándolo en una problemática particular que el docente considere interesante abordar, con el objetivo de que plantee soluciones para una situación específica. Con ello, se refuerza la conexión entre lo que el estudiante aprende en el ámbito académico y lo que percibe del entorno que le rodea (Johnson *et al*., 2009; Cheung *et al*., 2011; Fidalgo *et al*., 2017).

Contextualización de la actividad y objetivos

Tanto las instituciones europeas (Comisión Europea, 2003) como la comunidad académica coinciden en señalar la necesidad de fomentar entre los estudiantes universitarios el espíritu emprendedor (Benavides *et al*., 2004; Priede *et al*., 2010; Priede *et al*., 2013) y, en particular, que esa actitud emprendedora se desarrolle dentro del ámbito del emprendimiento social (Fisac *et al*., 2011; Juliá, 2013).

En efecto, el emprendedor social presenta un perfil especial y diferente ya que es capaz de identificar una oportunidad de negocio basada en la resolución de un problema social o ambiental, es decir, es capaz de llevar a cabo lo que se conoce hoy en día como innovación social (Mulgan, 2006; Brown y Wyatt, 2010). La empresa social participa en la economía de mercado, pero aportando respuestas eficientes, innovadoras y creativas

para ayudar a solventar las necesidades de la sociedad. Se trata, por tanto, de emprender una actividad empresarial motivada por la intención de resolver dificultades no atendidas, y no por el ánimo de lucro. Este tipo de actividades económicas fomentan la creación de valor social como base del fortalecimiento de un orden socioeconómico más justo y equilibrado (Martin y Osberg, 2007; Defourny y Nyssens, 2012; Priede *et al*., 2014; López-Cózar *et al*., 2015).

En los últimos años se ha incrementado considerablemente el interés por este tipo de emprendimiento, lo que refleja un importante desarrollo del concepto en la mayoría de los países; por lo que los docentes universitarios tenemos la responsabilidad de entender este contexto y responder a su evolución, y más concretamente, aquéllos que impartimos estudios en las áreas relacionadas con la economía y la administración de empresas. Por consiguiente, se propone una actividad de aprendizaje experiencial muy oportuna en este sentido, ya que pretende contribuir a la comprensión del concepto de empresa social y sus peculiaridades a la hora de administrarla. Se pretende, además, despertar el interés de nuestros estudiantes universitarios por la innovación social, como opción laboral interesante para su futuro profesional, a través de un aprendizaje activo y motivador, en el que se convierten en los protagonistas de su propio aprendizaje y se involucran de forma activa.

En este contexto los *objetivos generales* que se han planteado con la actividad han sido los siguientes:

- Conocer las bases del emprendimiento social y la innovación social.
- Conocer cómo los emprendedores sociales administran sus empresas; qué decisiones toman y en qué dirección.
- Analizar su papel como directivos, *managers*, en el entorno actual.
- Conocer qué variables hacen que el emprendimiento social tenga continuidad y sea sostenible en el tiempo.
- Entender las variables y los valores que inspiran la administración de empresas sociales, destacando los puntos fuertes, los puntos débiles y los principales retos de futuro.
- Conocer las principales herramientas de comunicación y ser capaz de ponerlas en práctica.

Por otra parte, esta actividad docente ha permitido también desarrollar y evaluar determinadas competencias de tipo transversal presentes en las dos asignaturas implicadas, tales como: comunicación oral, trabajo en equipo, iniciativa y espíritu emprendedor, etc., en línea con trabajos de investigación como los de Blanco (2009) y Aguado *et al*. (2017).

Descripción de la actividad

En este apartado se procede a la descripción detallada de las principales características, así como de la operativa de la actividad planteada:

- Las *asignaturas implicadas* son «Comunicación de Marketing» perteneciente al Grado en Marketing, y «Administración de la Empresa», perteneciente al Grado en ADE.
- Los *estudiantes participantes* fueron todos los matriculados en dichas asignaturas durante el curso 2017-2018. Para el caso de Administración un total de 29 y para el caso de Comunicación un total de 33 estudiantes.
- En cuanto a *la frecuencia* de la actividad, se realizó una única vez en el segundo semestre del citado curso académico.
- Entre los *recursos necesarios* para poder realizar la actividad se pueden citar: el aula de clase, ordenadores personales, cámara de vídeo, cañón de datos, un auditorio o un salón grande para la realización de la jornada, material de papelería, plataforma virtual de aprendizaje (*Blackboard Learn, Moodle*, o similar), material preparado por el profesor y la guía académica de las asignaturas. En el caso de la actividad que se presenta, además, se utilizó plató de televisión y emisora de radio, dado que la Universidad cuenta con estos recursos. También fue necesario el apoyo de la dirección del programa Jóvenes Emprendedores Sociales de la Universidad y del departamento de Comunicación de la misma.
- En cuanto al *tiempo de trabajo* empleado por los estudiantes para la realización de la actividad ha sido variable en cada asignatura. Los estudiantes de comunicación emplearon todo el semestre en la preparación de la comunicación del encuentro, ya que las clases se emplearon para dicha labor. En cuanto a los estudiantes de administración encargados de preparar el encuentro, se emplearon dos semanas de clase (5 horas por semana), además del trabajo autónomo de otras 5 horas adicionales.

Al dar comienzo el segundo semestre del curso 2017-2018, los docentes de ambas asignaturas coordinaron la actividad con la dirección de los premios Jóvenes Emprendedores Sociales de la Universidad Europea. El objetivo fue realizar una actividad conjunta entre las asignaturas de Administración de la Empresa (Grado en ADE) y Comunicación de Marketing (Grado en Marketing) que tuviera como eje central la promoción del emprendimiento y la innovación social. Se planteó pues la organización del Primer Encuentro de Emprendimiento y *Management* Social, con el fin de dar cabida a los estudiantes de ambas asignaturas –de diversas disciplinas– y aprovechar el apoyo institucional ofrecido por la Universidad. Concretamente se colaboró de forma conjunta con la dirección del programa Jóvenes Emprendedores Sociales y con Europea Media, el laboratorio de medios de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación.

En este contexto, se planteó a los estudiantes de ambas asignaturas un reto: la organizaron completa del encuentro, cada uno desde la base de la asignatura que estaba

cursando. Así, los estudiantes de Comunicación de Marketing debían encargarse de llevar a cabo toda la comunicación de la jornada y conseguir el mayor número de asistentes posible, simulando que actuaban como una agencia de comunicación cuyo cliente era el Departamento de Comunicación de la Universidad Europea. Por su parte, los estudiantes de Administración de la Empresa debían organizar todo el evento y conducirlo, consiguiendo que el público mantuviera el interés y comprendiera la importancia del emprendimiento social en la economía actual.

Ambos retos serían supervisados por los docentes de ambas asignaturas implicadas en la actividad. El evento se celebró el día 7 de junio de 2018 en el Auditorio del edificio B del Campus de Villaviciosa de Odón de la UEM, con una duración total de dos horas.

El principal objetivo del reto planteado, como ya se ha apuntado previamente, se basó en que los estudiantes, además de aprender cómo organizar un evento y todas las acciones de comunicación necesarias para su difusión, se sensibilizaran con la importancia y el interés del carácter social del emprendimiento y el impacto positivo que genera tener un compromiso con el entorno que rodea al empresario.

Reto para los estudiantes de «Administración de la Empresa»

El objetivo fundamental de la asignatura «Administración de la Empresa» se basa en la comprensión por parte del estudiante del proceso completo de dirección identificando las distintas fases que lo componen: planificación, organización, gestión y control. Así pues, se analiza la tarea de directivo empresarial en su proceso de toma de decisiones y sus efectos tanto internos, como externos en el entorno que rodea a la organización. Durante el desarrollo de la asignatura se introduce, así mismo, el concepto de emprendedor social y la necesidad que este tipo de directivos tiene a la hora de administrar sus empresas de forma eficaz y eficiente, más allá del proceso de creación y puesta en marcha.

Con los fundamentos teóricos de administración de empresas ya trabajados, se dividió a los estudiantes en grupos variados de 3 a 4 personas para que pudieran organizar la jornada durante las cinco semanas previas a su realización. El equipo 1 debía encargarse de organizar la estructura de la jornada; el equipo 2, de gestionar el contacto con los ponentes coordinados con el departamento de comunicación de la Universidad; el equipo 3, de la preparación de preguntas relacionadas con la innovación social; los equipos 3, 4, 5 y 6 expertos en planificación, organización, gestión y control, respectivamente, debían preparar preguntas para los ponentes relacionadas con sus áreas de conocimiento, con el fin de dinamizar el encuentro y conseguir la máxima información acerca de las peculiaridades de la administración de las empresas sociales. Finalmente, el equipo 7 debía trabajar en las conclusiones del encuentro (pensando previamente en los temas a tratar) hacer un resumen para cerrar el encuentro y presentar unas conclusiones globales para compartir en la plataforma *blackboard* con todos los estudiantes implicados.

La estructura del encuentro los ponentes invitados y los estudiantes involucrados en su presentación, se detallan en el Anexo 1, incluido al final del capítulo. Los estudiantes estructuraron la jornada de una forma muy dinámica y participativa, presentando ellos mismos a los ponentes y manteniendo una gran cercanía con el público. Prepararon el guion, se pusieron en contacto con los ponentes para invitarlos formalmente, recibieron a los invitados, condujeron el evento por completo con gran madurez y presentaron las principales conclusiones en su clausura.

En definitiva, la organización de la jornada por parte de los estudiantes de ADE implicó las siguientes tareas:

- Diseñar el formato del encuentro desde una perspectiva dinámica y atractiva.
- Preparar y planificar los contenidos de las entrevistas y las preguntas a realizar.
- Organizar y coordinar todas las actividades con el grupo de Comunicación de Marketing.
- Conducir el evento.
- Obtener las principales conclusiones sobre el contenido tratado en la jornada para su posterior difusión.

La Figura 8.1 refleja la mesa redonda final que se llevó a cabo en el evento con un representante de cada una de las empresas invitadas.

Figura 8.1. Mesa redonda del evento con las empresas participantes.



Reto para los estudiantes de Comunicación de Marketing

El propósito principal de la asignatura Comunicación de Marketing es introducir al estudiante del Grado en Marketing en los principales conceptos de la gestión comunicativa y comercial de la empresa, así como la importancia y el papel de la comunicación como una de las cuatro herramientas del mix de marketing. Como parte fundamental de la materia, el alumnado debe comprender qué herramientas de comunicación existen y cómo se diseñan acciones de marketing para generar mensajes efectivos, utilizando los canales más adecuados y que mejor se adapten al público objetivo. Asimismo, durante el desarrollo de la asignatura se estudian los distintos elementos del mix de comunicación, profundizando principalmente en el estudio de la publicidad con el objetivo de que los estudiantes sean capaces de entender el proceso y las técnicas de creación de mensajes publicitarios.

Una vez que los estudiantes conocieron los conceptos teóricos necesarios para el desarrollo de la materia, se les dividió en grupos de 4 a 5 personas, dando lugar a seis equipos de trabajo. Para el correcto desarrollo del reto y cumplir el objetivo de difundir el evento al mayor número de asistentes posible, debían llevar a cabo nueve tareas diferenciadas: las tres primeras –la creación de un logo para el encuentro, un eslogan y un cartel para su difusión– las realizaron todos los grupos de trabajo y las seis siguientes, una cada equipo especializándose en las diversas acciones de comunicación.

La elección de los materiales que finalmente se utilizaron se hizo mediante un sistema de concurso; participaron como jurado un representante del departamento de comunicación de la Universidad Europea, las dos profesoras implicadas en el proyecto y los estudiantes de Administración de la Empresa del grado en ADE que realizaban el proyecto conjuntamente con ellos. En la Figura 8.2 se pueden observar las creatividades elegidas y el cartel que se utilizó para la difusión del evento.

Figura 8.2. Cartel del evento.



El resto de las tareas a realizar se llevaron a cabo una por cada equipo: el *equipo 1* era el encargado del diseño y creación de una página web informativa y de registro para el evento; para ello, el departamento de comunicación de la Universidad facilitó a los estudiantes de este equipo una URL en internet para registro de los asistentes que automáticamente mandaba un correo electrónico de alta y un recordatorio cuando la fecha de celebración estaba próxima (Figura 8.3). El *equipo 2* era el responsable del diseño y ejecución del plan de redes sociales que se materializó en coordinación con el *Community Manager* de la Universidad. El *equipo 3* creó y rodó tres anuncios publicitarios con la participación de los profesores y estudiantes implicados en el reto. El *equipo 4* redactó noticias relacionadas con la jornada para su posterior difusión en la página web de la agencia de medios de la Universidad (Europea Media) y en las redes sociales; este grupo, junto con uno de los grupos de estudiantes de ADE, participó también en el programa de radio Calle Mayor en el plató de radio de la Universidad. Por su parte, el *equipo 5* desarrolló acciones no convencionales para captar la atención del público objetivo: grabaron un vídeo en el campus entrevistando a estudiantes de distintas áreas de conocimiento para saber hasta qué punto conocían qué era el emprendimiento social. Por último, el *equipo 6* fue el encargado de diseñar y proponer acciones de comunicación para las empresas participantes, con el objetivo de difundir su participación en el evento y rentabilizar su presencia en el mismo.

Figura 8.3. Página web creada por los estudiantes.



Además, el laboratorio de medios de la Universidad (Europea Media) tuvo una implicación muy alta en el desarrollo de la actividad. Esta se materializó en la grabación de anuncios en el plató de TV, la participación de los estudiantes en el programa de radio Calle Mayor que desarrolla Europea Media y la difusión online de las noticias redactadas por los estudiantes (Figura 8.4). Por su parte, la dirección de los premios Jóvenes Emprendedores Sociales apoyó todo el desarrollo del reto, desde facilitar los posibles participantes en la jornada hasta su propia presencia activa en el evento, pasando por la difusión y apoyo continuo en todo el desarrollo de los diferentes hitos de la actividad.

Figura 8.4. Grabación de los anuncios en el plató de TV de Europa Media.



En definitiva, el diseño de acciones de comunicación por parte de los estudiantes de Marketing para difundir la jornada implicó las siguientes tareas:

- Creación de *logo* sobre el evento que no fuese simplemente estético, sino que simbolizase los valores del mismo.
- Diseño de un *eslogan* que fuese atractivo, captase la atención de los potenciales asistentes y, a la vez, incluyese un mensaje potente relacionado con los principales objetivos.
- Diseño y desarrollo de un *cartel* para la difusión del encuentro por los dos campus de la Universidad en Madrid y en los diferentes canales online y offline utilizados para difundir la celebración del mismo.
- Creación de una *página web* informativa que además facilitase el registro de los asistentes.
- Desarrollo y propuesta al departamento de comunicación de la universidad de un *plan de redes sociales* que incluyese objetivos, mensajes, contenidos y periodicidad, así como la creación de #hashtags para su difusión.
- *Diseño y rodaje de anuncios* para dar a conocer la jornada.
- Creación de contenido para Europea Media: *noticias y notas de prensa* sobre el evento y participación en el programa de radio.
- Diseño y creación de *acciones de comunicación no convencionales* para incluir en la página web, en las redes sociales y en la agencia de medios de la Universidad y propuesta de acciones de comunicación para empresas participantes.

Criterios de evaluación

La evaluación de los estudiantes se ha realizado sobre la base de las competencias y los resultados de aprendizaje que debían alcanzarse en cada asignatura.

Administración de la Empresa

En «Administración de Empresa», los resultados de aprendizaje (RA) son:

- RA1: comprender los conceptos básicos sobre la administración de la empresa y su entorno, así como las principales funciones del proceso administrativo.
- RA2: realizar casos y actividades cooperativas que permitan demostrar que el alumno ha adquirido los conceptos descritos en el apartado anterior.

La evaluación se ha sustentado sobre los siguientes aspectos, los cuales deben ir siendo evaluados a través de la observación del trabajo de los estudiantes a medida que se desarrolla la preparación de la jornada:

- *Comprensión de conceptos teóricos y capacidad de análisis y síntesis*. Se valora en el estudiante que en la preparación del encuentro se hayan comprendido los principales conceptos teóricos trabajados en clase, así como los objetivos de innovación social planteados con la experiencia. Durante el desarrollo de la preparación de la jornada, el profesor realizará preguntas concretas con el fin de poder evaluar los conocimientos del alumno y su capacidad de análisis y síntesis. El docente evalúa a cada grupo sus habilidades para simplificar situaciones complejas, así como la toma de decisiones óptima.
- *Capacidad de comunicación escrita.* Cada grupo deberá entregar un documento que sintetice el trabajo realizado: la estructura del encuentro, el guion, las presentaciones, las preguntas a realizar, la síntesis de los resultados, etc. Se valora la organización, la coherencia y estructura del texto; ausencia de erratas, errores gramaticales o de ortografía; la presencia clara de una perspectiva teórica y metodológica, y un buen desarrollo de las conclusiones.
- *Capacidad de comunicación oral*. Esta competencia sólo será evaluable en los estudiantes que participan activamente en la jornada, bien en su presentación, en la formulación de preguntas o en las conclusiones. Cada equipo elige voluntariamente a los estudiantes que van a tomar la palabra. El docente debe apoyar y trabajar con los estudiantes elegidos para que las intervenciones sean claras, concisas y se realicen en el tiempo estipulado. El resultado global depende de que los estudiantes se desarrollen correctamente en este aspecto.
- *Habilidades en las relaciones interpersonales*: Este aspecto se evalúa a lo largo de la preparación del encuentro, así como valorando el resultado final de la misma. Los miembros del grupo deben demostrar que se relacionan de forma positiva y asertiva con su propio grupo, con los estudiantes del grupo de Comunicación de

Marketing y con todos los agentes que participan en la jornada.

- *Desarrollo de la innovación y la creatividad*. Esta competencia es inherente a toda la actividad, ya que se trata de una experiencia de aprendizaje muy innovadora en la que se pide a los estudiantes que sean innovadores y creativos en el desarrollo del propio encuentro. Se valora la actitud innovadora y el entusiasmo a la hora de plantear la jornada y desarrollarla.

Los miembros de los equipos son valorados sobre los aspectos antes mencionados. El docente tiene suficiente información para evaluar individualmente a cada estudiante, ya que el desarrollo del trabajo se realiza en clase, por lo que puede observar la implicación de cada uno, así como su interés y evolución.

Por su parte el docente, estará presente el día del encuentro, lo que le permitirá cerrar la evaluación con la participación individual de cada estudiante. La calificación individual se incorpora al cómputo general de la evaluación continua; no obstante, dado que la actividad requiere un mayor esfuerzo, se le asigna un peso del 20%, el cual es superior a las demás actividades menos complejas. El estudiante conoce con antelación esta ponderación y la relevancia que la actividad tiene en su formación, lo cual es muy importante con el fin de mantener el interés y la motivación del alumnado.

Comunicación de Marketing

Los resultados de aprendizaje (RA) en «Comunicación y Marketing» son:

- RA1: conocer y comprender los principios básicos de comunicación.
- RA2: entender la importancia y el papel de la comunicación como una de las cuatro herramientas del mix de marketing.
- RA3: conocer las particularidades de cada una de las herramientas del mix de comunicación.
- RA4: profundizar en el estudio de la publicidad, como gran protagonista de la comunicación empresarial, de modo que los estudiantes serán capaces de entender el proceso y las técnicas de creación de mensajes publicitarios, los elementos que componen las piezas publicitarias, y el proceso de difusión de los mensajes.

La evaluación se ha sustentado sobre los siguientes aspectos competenciales, los cuales deben ir siendo evaluados a través de la observación del trabajo de los estudiantes a medida que se desarrolla la preparación de las distintas acciones de comunicación encomendadas a los grupos:

- *Desarrollo del trabajo en equipo y cooperación*. Se valora el resultado del trabajo global del equipo. En las exposiciones orales de las tareas realizadas por cada grupo se tendrá en cuenta la coordinación entre los miembros y, al mismo tiempo, se analiza individualmente si muestran una actitud proactiva y realizan una aportación significativa a la exposición. Se hacen preguntas concretas a cada

estudiante con el fin de determinar su grado de implicación en el resultado global y valorar si se alcanzan los niveles de coherencia, uniformidad y sentido al trabajo de grupo requeridos.

- *Capacidad de comunicación oral/comunicación escrita*. Además del desarrollo de las tareas asignadas a cada equipo, los estudiantes llevan a cabo una presentación conjunta que explica el proceso que han seguido para el desarrollo de las tareas asignadas. Los grupos deben entregar y presentar un documento que sintetice el trabajo realizado contando el detalle de todo el proceso creativo realizado y la ejecución del mismo. Se valorarán, además de los aspectos formales, el conocimiento del evento y sus objetivos, la coherencia con acciones del resto de los equipos, la viabilidad de la acción planteada, el nivel de atractivo de la misma, la originalidad y la creatividad y, por último, la organización del grupo en la ejecución del trabajo.
- *Autoconfianza*. Entendida como la capacidad para que los estudiantes valoren sus propios resultados, con la convicción interna de que son capaces de realizar los retos que se les plantean, lo cual se evalúa a través de su propia reflexión individual. Para ello, se habilita en *blackboard* un espacio de reflexión en el que cada estudiante debe participar de forma obligatoria, reflejando su responsabilidad personal en el trabajo final, aportando evidencias de su implicación y demostrando los aprendizajes adquiridos.

Los miembros de los equipos son valorados sobre los aspectos antes mencionados. El docente evalúa de forma grupal e individual a los estudiantes, ya que dispone de información para ello: dado que el trabajo se realiza durante las clases presenciales, se puede observar la implicación de cada uno, así como su interés y evolución, lo cual se complementa con la reflexión individual antes mencionada.

El sistema de evaluación de la actividad en el cómputo general de la evaluación continua de la asignatura Comunicación de Marketing tiene un peso del 25% dada la envergadura del proyecto. Ese porcentaje se desglosa en un 10% de evaluación individual y un 15% grupal. El estudiante conoce con antelación esta ponderación, la relevancia que la actividad tiene en su aprendizaje y los objetivos formativos que se persiguen con el reto planteado.

Valoración y resultados

Para conocer el nivel de satisfacción de los alumnos, se les pidió que contestaran a tres preguntas abiertas, en las cuales podía expresar libremente qué consideraban que había sido lo mejor y lo peor de la actividad, así como cualquier otro comentario que quisieran incluir. De esta manera, se aplica una metodología de corte cualitativo en la que los estudiantes de forma anónima han podido comentar los puntos fuertes y débiles de la metodología, así como su vivencia personal.

En las Tablas 8.1 y 8.2 se recogen las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes de cada una de las asignaturas. Se obtuvieron 19 respuestas en total; la baja participación (30% del total) posiblemente se debe al momento de recogida de la información, ya que no se hizo de manera presencial al finalizar el evento, sino que se realizó posteriormente de forma telemática vía internet.

A partir de las opiniones de los estudiantes, se puede afirmar que, de forma general, su nivel de satisfacción con la experiencia docente llevada a cabo ha sido muy elevado. En particular, los comentarios han destacado fundamentalmente los aspectos positivos de la actividad, agradeciendo la iniciativa y remarcando su utilidad práctica.

Cabe destacar el comentario de uno de los participantes: «querría *hacer más actividades del mismo modo*», lo cual pone de manifiesto una preferencia por este tipo de actividades que implican al estudiante de forma directa y lo responsabilizan de su propio proceso de aprendizaje, vinculando, además, la experiencia y la reflexión (Dewey, 1938; Fernández, 2006).

TABLA 8.1. PREGUNTAS ABIERTAS ASIGNATURA DE ADMINISTRACIÓN DE LA EMPRESA

¿Qué fue lo mejor?	¿Qué fue lo peor?	Por favor realiza aquí algún comentario o recomendación para el futuro
La cercanía con los ponentes		
Oír a los emprendedores hablar sobre su caminar al éxito	Hablar en público	
El debate (la mesa redonda)	La diferencia de tiempos entre los ponentes	Hacerlo más dinámico
La Ronda de pregunta	El momento de Leo	Hacer la práctica con los ponentes días antes
El encuentro como tal	No hubo nada malo a lo largo de la ejecución del proyecto	Me parece que para el próximo encuentro se debe convocar a más personas
Todo	Nada	Que hubiera más público
La jornada, el día de la exposición		
Todo estuvo muy bien	No hubo aspectos negativos, pero siempre se puede mejorar	
El procedimiento del encuentro en general fue muy dinámico y entretenido con los jóvenes emprendedores sociales		
Toda esta experiencia	Nada, nada de verdad	Querría hacer más actividades del mismo modo
El turno de preguntas y		

respuestas		

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas de satisfacción.

TABLA 8.2. PREGUNTAS ABIERTAS ASIGNATURA DE COMUNICACIÓN DE MARKETING		
¿Qué fue lo mejor?	**¿Qué fue lo peor?**	**Por favor realiza aquí cualquier otro comentario que quiera compartir**
Conocer los proyectos de los emprendedores sociales		
Las aportaciones de todos los grupos		En futuras oportunidades tener mejor en consideración la fecha del evento con respecto a los exámenes para tener una mayor participación por parte de los demás estudiantes
Aprender sobre el emprendimiento social y ser creadores de su comunicación	El estrés de trabajar con tiempo muy limitado	
Ser partícipes y aprender de primera mano lo que es el emprendimiento social. Tener la oportunidad de conocer casos reales de emprendimiento social	La fecha mejorable. Algunos alumnos hablaban durante las charlas de los invitados	
Adopta un abuelo	Autismo	
El emprendedor de «adopta un abuelo»	Poca asistencia	
El participar con profesionales reales	Coordinar todos los departamentos	

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas de satisfacción.

Es interesante señalar que el alumnado considera que ha incrementado el nivel de aprendizaje sobre la asignatura –tanto de los principios básicos de comunicación, como de administración de empresas– así como el acercamiento a la realidad del emprendimiento y la innovación social. Estos resultados coinciden con la literatura previa que señala que uno de los principales beneficios del aprendizaje basado en retos es precisamente el acercamiento y sensibilización de los participantes con la actualidad que les rodea (Tecnológico de Monterrey, 2016; Fidalgo Blanco *et al*., 2017).

Quizás se puede destacar cierta diferencia entre las opiniones de cada uno de los grupos implicados, centrándose el grupo de Administración más en la experiencia docente y el grupo de Comunicación en la valoración de la jornada.

Con respecto a la valoración del desarrollo de competencias, los alumnos consideran que esta actividad les ha servido para desarrollar su propio espíritu emprendedor y su iniciativa a partir del contacto directo con experiencias reales. Por su parte, también valoran positivamente el trabajo en equipo para alcanzar un reto, y han aprendido la complejidad y el esfuerzo que conlleva la coordinación entre todos los agentes

implicados.

Respecto a la comunicación oral, si bien hablar en público siempre supone un desafío para el estudiante, hacerlo en un auditorio y frente a un público desconocido, les ha supuesto una dificultad añadida; no obstante, han conseguido vencer sus miedos, superándose a sí mismos, incrementando así su nivel de autoconfianza. Estos resultados están en línea con trabajos previos sobre esta metodología de aprendizaje (Johnson *et al*., 2009; Cheung *et al*., 2011; Fidalgo Blanco *et al*., 2017).

Por lo que se refiere a los aspectos calificados como negativos y sugerencias de mejora, varios estudiantes señalaron que les hubiera gustado tener más público asistente. En este sentido, es posible que la fecha establecida a final de curso no ayudó a incrementar dicha participación. No obstante, se trata de un aspecto difícil de solucionar ya que la actividad, precisamente por su carácter integrador, se tiene que presentar al término de las asignaturas.

Por su parte, el reto planteado a los alumnos pretendía vincular los resultados de aprendizaje y las competencias, tal y cómo se desprende de la información contenida en la guía de aprendizaje de las asignaturas. Las Tablas 8.3 y 8.4 muestran la vinculación de las competencias básicas, transversales y específicas con los resultados de aprendizaje.

En el Anexo 2, incluido al final del capítulo, se especifican las competencias para cada asignatura.

TABLA 8.3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS ASIGNATURA DE ADMINISTRACIÓN

Competencias	Resultados de aprendizaje
CB1; CT6; CE1; CE2; CE4; CT4	RA1
CB1; CB3; CB5; CE1; CE2; CE4; CT4; CT6; CT9; CT16	RA2

Fuente: Información contenida en la guía académica de la asignatura.

TABLA 8.4. RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS ASIGNATURA DE COMUNICACIÓN

Competencias	Resultados de aprendizaje
CB02; CT02; CE01; CE02; CE06; CE14; CE15	RA1
CB1; CB3; CB5; CE1; CE2; CE4; CT4; CT6; CT9; CT16	RA2
CB02; CB04; CT02; CT06; CT17; CE01; CE02; CE06; CE14; CE15	RA3
CB04; CT02; CT06; CT17; CE01; CE02; CE06; CE14; CE15	RA4

Fuente: Información contenida en la guía académica de la asignatura.

A la vista de los resultados obtenidos y por la propia naturaleza de la actividad, puede comprobarse dicha vinculación, ya que la actividad propuesta permite no sólo

alcanzar los resultados de aprendizaje de las dos asignaturas, sino el desarrollo de diversas competencias, en especial las específicas de cada área de conocimiento, así como las transversales.

Conclusiones

En el presente trabajo se ha expuesto una experiencia de Aprendizaje Basado en Retos llevaba a cabo con estudiantes de la Universidad Europea de Madrid. El objetivo de la actividad era acercar al estudiante universitario al emprendimiento y la innovación social, mejorando el conocimiento sobre este tipo de organizaciones y las claves para su administración en la práctica, así como el desarrollo de diversas competencias transversales.

A partir de la valoración cualitativa basada en las opiniones de los estudiantes que han cursado ambas asignaturas, podemos deducir que, efectivamente, se ha conseguido impulsar las prácticas empresariales responsables y, en particular, mostrar el emprendimiento social como una alternativa profesional interesante y atractiva. Asimismo, se desprende que consideran que se trata de una actividad formativa que promueve el aprendizaje activo, que les ha permitido la aplicación de los conceptos adquiridos y desarrollar competencias tales como las habilidades comunicativas, el trabajo en equipo, la iniciativa y el espíritu empresarial.

Destacar que, especialmente en el caso particular de los alumnos de Marketing, el hecho de tener que realizar todas las acciones de comunicación del evento, ha supuesto un claro aprendizaje vivencial que les ha permitido asimilar mejor y más profundamente los contenidos teóricos de la asignatura. Por su parte, los alumnos de ADE llevaron el peso y la responsabilidad de la organización y la presentación del evento. En definitiva, en ambos casos, han aprendido «haciendo».

Por su parte, cabe destacar que la labor del docente es una tarea que requiere esfuerzo y dedicación. Es muy importante la organización previa y la coordinación de todo el proceso, no sólo entre los docentes de las asignaturas implicadas, sino con el resto de los agentes que tienen relación con la actividad. Si el estudiante no percibe este orden y la correcta coordinación entre las partes, se sentirá perdido y muy probablemente perderá el interés, lo cual supone un riesgo importante que puede dar al traste con toda la experiencia.

Los docentes hemos apreciado un incremento del interés a medida que se ha ido desarrollando la actividad, siendo máximo el día del Encuentro. Se consiguió aumentar la motivación de los estudiantes, haciéndolos partícipes de un proyecto conjunto, no sólo con los compañeros de su clase, sino en colaboración con compañeros de otra titulación. El resultado de la jornada fue brillante y los estudiantes fueron felicitados por toda la comunidad académica, así como por los profesionales invitados. Era la primera vez que ambos grupos se enfrentaban a un reto de estas características, y aunque sintieron cierta incertidumbre al principio, fueron capaces de superarla de forma satisfactoria

compartiendo su proceso de aprendizaje como apunta Carver (1996) con sus compañeros, con los profesores y con el resto de los profesionales implicados.

Así pues, se puede concluir que se trata de una actividad interesante para toda la comunidad universitaria, que permite que los estudiantes adquieran los conocimientos y desarrollen las actitudes necesarias para crear y administrar empresas responsables y sostenibles. De esta manera, desde la universidad estaremos contribuyendo a modelar comportamientos encaminados a la consecución de un mundo más equilibrado.

ANEXO I

ESTRUCTURA DE LA JORNADA DEL PRIMER ENCUENTRO DE EMPRENDIMIENTO Y MANAGEMENT SOCIAL

Día: 7 de junio 2018.

Hora: 12.30 a 14.30 hs.

Duración: 2 horas.

Lugar: Campus Villaviciosa- Auditorio B.

Objetivos:

- Conocer cómo los emprendedores sociales administran sus empresas; qué decisiones toman y en qué dirección.
- Analizar su papel como directivos *–managers–* en el entorno actual.
- Conocer qué variables hacen que el emprendimiento social tenga continuidad y sea sostenible en el tiempo.
- Variables y valores que inspiran la administración de empresas sociales, puntos fuertes, débiles, características y retos.

Bienvenida: Juan José Machuca y Tania Saavedra.

Apertura de la jornada: Dña. Anna Bajo Vicedecana de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación.

Presentación de los objetivos y método de trabajo: Juan José Machuca y Tania Saavedra.

Presentación de la estructura de la jornada: Daniel Gonválvez y Raquel Sánchez.

Conferencia: «Innovación social y emprendimiento social»: Leo Gutson (ECODES).

***Elevator Pitch* emprendedores sociales. Presentan y moderan:** Antonio Narducci, Benedikta; Viktória Paulenová; Nathalia Korach y David Cure.

Diálogo abierto entre el público y los invitados

Conclusiones: Ekaterina Komova y Álvaro Zaragoza.

Cierre: Dña. Anna Bajo Vicedecana de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación.

ANEXO II

ESPECIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PARA CADA ASIGNATURA

ASIGNATURA: **«ADMINISTRACIÓN DE LA EMPRESA»**

Competencias básicas:

- CB1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio.
- CB3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- CB5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Competencias transversales:

- CT4. Capacidad de análisis y síntesis.
- CT6. Comunicación oral/comunicación escrita.
- CT9. Habilidades en las relaciones interpersonales.
- CT16. Innovación-Creatividad.

Competencias específicas:

- CE1. Capacidad de conocer y comprender el concepto de empresa y empresario y su papel en una economía de mercado.
- CE2. Capacidad para recopilar e interpretar información para construir e implementar un plan estratégico: análisis estratégico externo e interno; formulación, elección e implantación de estrategias corporativas y competitivas y control estratégico.
- CE4. Capacidad para definir, aplicar y explicar el proceso de dirección e identificar las distintas fases que lo componen: planificación, organización, gestión y control.

ASIGNATURA: **«COMUNICACIÓN DE MARKETING I»**

Competencias básicas:

- CB2: Saber aplicar sus conocimientos a su trabajo.
- CB4: Poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones.

Competencias transversales:

- CT2. Autoconfianza.
- CT6. Comunicación oral/comunicación escrita.
- CT17. Trabajo en equipo.

Competencias específicas:

- CE1. Capacidad para entender la función del marketing.
- CE2. Capacidad para comprender cómo se deben diseñar acciones de marketing.
- CE06. Facultad de aplicar los conceptos de comunicación necesarios para generar mensajes. efectivos, utilizando los canales adecuados y adaptándose al público objetivo.
- CE14: Facultad de integrar en el diseño de las distintas soluciones de marketing el respeto de los valores esenciales.
- CE15. Capacidad para aplicar el pensamiento creativo combinado con el analítico en la elaboración de propuestas de marketing.

* Al referirnos al término aprendizaje experiencial, a lo largo de toda la obra y dado que se repite con mucha frecuencia, se emplean distintas grafías: AE, Aprendizaje Experiencial y aprendizaje experiencial.

* Esta investigación fue apoyada en parte por los fondos recibidos del Premio David A. Wilson a la Excelencia en la Enseñanza y el Aprendizaje, que fue creado por la red *Laureate International Universities* para apoyar la investigación centrada en la enseñanza y el aprendizaje. Para obtener más información sobre el premio o Laureate, visite **www.laureate.net**

* Este capítulo está dedicado a la memoria de Gabriel Guerra, estudiante del doble Grado en Dirección y Creación de Empresas + Grado en Marketing, de la Universidad Europea de Madrid (Campus de Alcobendas).

* Las páginas web contenidas en estas Referencias Bibliográficas han sido revisadas con fecha 30 de abril de 2019.

Referencias bibliográficas*

AARON, J. R. (2018). «Experiential learning: transforming strategic management to strategic business consulting.» *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, Vol. 45, pp. 306-307.

ABANADES, M.; BAENA, V.; JIMÉNEZ, M.; y MARINA, E. (2017). «Diversificación metodológica y microproyectos para la formación integral del alumnado universitario», *Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red (In-Red)*, 13-14 de julio, Valencia (España).

ABANADES SÁNCHEZ, M. (2017). *La inteligencia emocional en docentes de educación superior. Estudio de caso sobre su influencia en los programas de la Universidad Europea de Madrid: evaluación y líneas de actuación*. Tesis Doctoral Universidad Europea de Madrid.

ABANADES, M.; BAENA, V.; CUEVAS, G.; JIMÉNEZ, M.; y PINTO, A. (2017). «Enhancing students' perceived soft skills competences through experiential learning», 10th *Annual International Conference of Education, Research and Innovation*, pp. 5294-5298.

ADELL, J. y CASTAÑEDA, L. (2010). «Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): Una nueva manera de entender el aprendizaje». En Roig y Fiorucci, M. (Eds.). *Claves para la investigación e innovación en calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil-Roma TRE Universita degli Studi.

AGUADO, D.; GONZÁLEZ, A.; ANTÚNEZ, M.; y DE DIOS, T. (2017). «Evaluación de competencias transversales en universitarios. Propiedades psicométricas iniciales del cuestionario de competencias transversales», *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Vol. 15(2), pp. 129-152.

ALMAZÁN, L. (2013). «Docentes, contenidos y evaluación en el nuevo paradigma educativo», *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, Vol. 19, pp. 1-15.

AMO, E.; JAREÑO, F.; LAGOS, M. G.; y TOBARRA, M. A. (2014). «Las nuevas metodologías docentes y su repercusión en los planes de estudio», *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, Vol. 24 (54), pp. 231-249.

BAENA, V.; GONZÁLEZ-CUEVAS, G.; y MEJÍA, K. (2018). «The use of virtual platforms and videocast as a teaching methodology to achieve success in experiential learning for millennials», *EDULEARN* 18, pp. 8684-8687.

BAENA-GRACIÀ, V.; JIMÉNEZ-BERNAL, M.; y MARINA-SANZ, E. (2018). «Assessment evolution: introduction of Experiential Learning, use of ICT and influence on academic results and performance». En F.C. Morabito, D. Marino, y J. Gil Lafuente (Ed.) *AEDEM Research Book*, Capítulo 12, pp. 131-142. Cham (Suiza): Springer.

BAENA, V.; MATTERA, M.; MORENO, M. F.; y UREÑA, R. (2012). «Desarrollo de competencias a través de aplicaciones 2.0. El uso del podcast y videocast en el aula», *IX Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*, Madrid (España).

BARREAL, J.; y UGOLINI, A. (2014). «El software libre como recurso didáctico en la enseñanza de métodos cuantitativos en los grados de economía y empresas», *Revista Internacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Humanidades y las Ciencias*, Vol. 1, pp. 21-36.

BAUMAN, Z. (2016). *Modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

BENAVIDES, M.; SÁNCHEZ, I.; y LUNA-AROCAS, R. (2004). «El proceso de aprendizaje para los emprendedores en la situación actual; un análisis cualitativo en el ámbito universitario», *Revista de Dirección, Organización y Administración de Empresas*, Vol. 30, pp. 34-48.

BENITO, A y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: Narcea (3.ª ed., 2011).

BLANCO, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea (3ª ed. 2016).

BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I, cognitive domain*. New York: Longmans.

BISQUERRA, R. (2003). «Educación Emocional y Competencias Básicas para la vida». *Revista de Investigación*

Educativa, Vol. 21 (1), pp. 7-43.

BROWN, T.; y WYATT, J. (2010). Design thinking for social innovation. *Stanford Social Innovation Review*, pp. 30-35.

BUCHMANN, M.; y SCHWILLE, J. (1983). «Education: The Overcoming of Experience» *American Journal of Education*, Vol. 92 (1), pp. 30-51.

CABALLERO, P.; LÓPEZ-MARTÍN, E.; BUENO, A.; y MARINA SANZ, E. (2012). «Cooperative Learning as an Experience of Educational Change», *Annual International Technology, Education and Development Conference*, Valencia, España.

CAMILLONI, A. R. W. (2013). *La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario*. Universidad Nacional del Litoral.

CANTOR, J. A. (1995). «Experiential Learning in Higher Education», *ASHE-ERIC Higher Education Report* No. 7. Washington, D.C.

Carleton University (2018). «Challenges to considerer in the implementation of experiential learning». Disponible en: **https://carleton.ca/experientialeducation/challenges**

CARVER, R. (1996). «Theory for practice: A framework for thinking about experiential education», *Journal of Experiential Education*, Vol. 19 (1), pp. 8-13.

CHEUNG, R. S.; COHEN, J. P.; LO, H. Z.; y ELIA, F. (2011). «Challenge based learning in cybersecurity education», *International Conference on Security and Management*, Vol. 1. Las Vegas, Nevada.

CHISHOLM, C. U.; HARRIS, M. S. G; NORTHWOOD, D. O. y Johrendt, J. L. (2009). «The Characterisation of Work-Based Learning by Consideration of the Theories of Experimental Learning», *European Journal of Education*, Vol. 44, pp. 319-317.

COLES, E. A. (2005). «Why do service-learning? Issues for first-time faculty». En M. Bellner y J. Pomery (Eds.), *Service-Learning: Intercommunity and Interdisciplinary Explorations* (pp. 85-95). Indianopolis: University of Indianopolis Press.

Comisión Europea (2003). *Libro verde. El espíritu empresarial en Europa*. Publicación de la DG Empresa, Comisión de las Comunidades Europeas. Disponible en: file:///C:/Users/281/Downloads/green_paper_final_es.pdf

COOKSY, L. J. (2008). «Challenges and Opportunities in Experiential Learning», *American Journal of Evaluation*, Vol. 29 (3), pp. 340-342.

CRUZ, F.; y QUIÑONES, A. (2012). «Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico», *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* Vol. 16. Disponible en: file:///C:/Users/5071/Downloads/Dialnet-ImportanciaDeLaEvaluacionYAutoevaluacionEnElRendim-6398351.pdf

DEFOURNY, J.; y NYSSENS, M. (2012). El enfoque EMES de la empresa social desde una perspectiva comparada. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, Vol. 75, pp. 7-34.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.

DE JUAN, M. D.; GONZÁLEZ, E.; PARRA, J. F.; KANTHER, A.; y SARABIA, F. J. (2008). «Antecedentes del aprendizaje autorregulado del estudiante universitario de marketing», *XX Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing*, 17-19 de septiembre de 2008, Gran Canaria (España).

DE LA ORDEN, A.; ASENSIO, I.; CARBALLO, R., FERNÁNDEZ DÍAZ, J.; FUENTES, A.; GARCÍA RAMOS, J. M. y GUARDIA, S. (1997). «Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación», *RELIEVE*, Vol. 3(1).

DELVAL, J. (1999). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.

DE MIGUEL, M.; ALFARO, I. J.; APODACA, P.; ARIAS, J. M.; GARCÍA, E.; LOBATO.; FRAILE, C. y PÉREZ, A. (2006) *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 159-172). Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.

DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.* New York: Macmillan.

— (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.

DÍAZ, F. (2005). «Desarrollo del currículo e innovación. Modelos e investigación en los noventa», *Perfiles Educativos*, Vol. 27 (107), pp. 57-84.

— (2010). «Los profesores ante las innovaciones curriculares, *Revista Iberoamericana de educación superior*,

Vol. 1 (1), pp. 37-57.

DILLON, J.; RICKINSON, M.; TEAMEY, K., MORRIS, M.; CHOI, M. Y.; SANDERS, D.; y BENEFIELD, P. (2006), «The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere», *School Science Review*, Vol. 87 (320), pp. 107-111.

EDMUNDS, H.; y American Marketing Association (1999). *The focus group research handbook*. Chicago: NTC Business Books.

EYLER, J. S.; GILES, D. E.; STENSON, CH. M.; y GRAY, CH. J. (2003). «At a Glance: What We Know About the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities». En *Campus Compact, Introduction to Service-Learning Toolkit: Readings and Resources for Faculty* (2ª Ed.) (pp. 15-19) Providence RI: Brown University.

EPSTEIN, S. (1994). «Integration of the cognitive and the psychoanalytical unconscious» *American Psychologist*, Vol. 49, pp. 709-724.

FERNÁNDEZ, A. (2006). «Metodologías activas para la formación de competencias», *Educatio Siglo XXI*, Vol. 24, pp. 35-56.

FERNÁNDEZ, A.; y VANGA, M. G. (2015). «Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño», *Revista San Gregorio*, Vol. 9, pp. 6-15.

FERNÁNDEZ, E. (2009). «Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 12 (3), 39-57.

FIDALGO BLANCO, Á.; GARCÍA-PEÑALVO, F. J.; y SEIN-ECHALUCE LACLETA, M. L. (2017). «Aprendizaje Basado en Retos en una asignatura académica universitaria», *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, Vol. 25, pp. 1-18.

FISAC, R.; MORENO, A.; PALACIOS, M.; PÉREZ, D. y URIBE, D. (2011). «La empresa social como modelo organizativo para la implicación de la universidad en iniciativas de cooperación al desarrollo», *V Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Disponible en: **http://oa.upm.es/13010/1/INVE_MEM_2011_108748.pdf**

FOLGUEIRAS, P.; y MARTÍNEZ, M. (2009). «El desarrollo de competencias en la universidad a través del aprendizaje y servicio solidario», *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, Vol. 2 (1), pp. 56-76.

FRODEMAN, R.; THOMPSON-KLEIN, J.; y DOS SANTOS-PACHECO, R. C. (2017). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity.* Oxford: Oxford University Press.

FURCO, A. (2002). «Is Service-Learning Really Better than Community Service?». En A. Furco y S. H. Billig (Eds.), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy* (pp. 23-50). Greenwich: Information Age Publishing.

GALLAGHER, S. H. (2007). *A qualitative research study of service learning in three undergraduate business courses*. Lowell: University of Massachusetts Lowell.

GARCÍA, M. J. (2012). «Feedback and feedforward: focal points for improving academic performance», *Journal of Technology and Science Education*, Vol. 2 (2), pp. 77-85.

GARCÍA I.; DE LA CRUZ BLANCO, G. M. (2014). «Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo», *Revista EDUMECENTRO*, Vol. 6 (3), pp. 162-175.

GARCÍA, E.; PÉREZ, P.; APARICIO, R. M.; MIÑARRO, M.; TICÓ, J. R.; SUÑÉ, J. M. (2007). «Aprendizaje experiencial y reflexivo: experiencia de aplicación en tecnología farmacéutica», *EDUSFARM: Revista d'educació superior en Farmàcia.* Vol. 2. Disponible en: **http://www.publicacions.ub.edu/revistes/edusfarm2/documentos/136.pdf**

GRACIA, E.; y DE LA IGLESIA, M. C. (2005). «Un acercamiento multidisciplinar en el aprendizaje del análisis económico a través del campus virtual», *Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid*.

GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia Emocional.* Barcelona: Kairós.

GONZÁLEZ, J.; y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Final report. Phase one. University of Deusto: Bilbao.

GRANADOS, H.; y LORENA, C. (2016). «El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula. *Ánfora*, 23 (41), pp. 37-54.

GRIMALDO-MORENO, F.; y AREVALILLO-HERRÁEZ, M. (2011). «Metodología docente orientada a la mejora de la motivación y rendimiento académico basada en el desarrollo de competencias transversales», *IEEE-RITA* Vol.

6 (2), pp. 1-19.

GUTIÉRREZ, G. (2013). «Los alcances de los nuevos programas informáticos para el desarrollo de la econometría». En: *Contribuciones a la Economía*. Disponible en: **www.eumed.net/ce/2013/programas-informaticos-desarrollo-econometria.html**

HAWTREY, K. (2007). «Using experiential learning techniques», *Journal of Economic Education*, Vol. 38 (2), pp. 143-152.

HEILBRONN, R., DODDINGTON, C. y RUPERT HIGHAM, R. (2018). *Dewey and education in the 21st century: fighting back*. Bingley, UK: Emerald Publishing Ltd.

HOOVER, J. D. (1974). «Experiential learning: Conceptualization and definition» *Developments in Business Simulation and Experiential Exercises*, Vol. 1, pp. 31-35.

HYAMS-SSEKASI, D.; y CALDWELL, E. (2018). *Experiential learning for entrepreneurship: theoretical and practical perspectives on enterprise education*. New York : McMillan.

HOWARD, G. (1993). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Madrid: Paidós.

HUBER, G. L. (2008). «Aprendizaje activo y metodologías activas», *Revista de Educación, (Número Extraordinario)*, pp. 59-81.

ITIN, C. M. (1999). «Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st Century», *Journal of Experiential Education*, pp. 85-97.

JENNINGS, D. (1996): «Strategic management and the case method: Survey and evaluation.» *Developments in Business Simulation and Experiential Exercises*, Vol. 23, pp. 105-110.

JIMÉNEZ, M.; y ROBBIE, S. (2018). «Dialogic learning and external partners in bilingual teacher training». En: Gómez Parra, M. E. y Johsntone, R. (eds.), *Nuevas perspectivas en Educación Bilingüe*, pp. 289-294. Granada: Editorial Universidad de Granada.

JOHNSON, L. F.; SMITH, R. S.; SMYTHE, J. T. y VARON, R. K. (2009). *Challenge-Based Learning: An Approach for Our Time*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

JULIÁ, J. F. (2013). Emprendimiento y universidad. Una referencia al caso de España y a la UPV. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, Vol. 113, pp. 7-27.

KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Prentice Hall: Nueva York.

KOLB, D. A.; BOYATZIS, R. E.; and MAINEMELIS, C. (2000). «Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions». En Sternberg, R. J.; Zhang, L. F. *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

KOLB, A. Y., y KOLB, D. A. (2005). «Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education», *Academy of management learning and education*, Vol. 4 (2), pp. 193-212.

KUMAR, S.; y BHANDARKER, A. (2017). «Experiential learning and its relevance in business school curriculum», *Developments in Business Simulation and Experiential Exercises*, Vol. 44, pp. 244-251.

LACRUZ, A. (2017). «Simulation and Learning Dynamics in Business Games», *Revista de Administração Mackenzie*, Vol. 18 (2), pp. 49-79.

LEÓN DEL BARCO, B. (2002). «Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo Entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo». *Tesis Doctoral*. Universidad de Extremadura.

LEWIS, L. H; y WILLIAMS, C. J. (1994). «Experiential Learning: Past and Present». En Jackson, L. y Caffarella, R. S. (Eds.), *Experiential Learning: A new Aproach* (pp. 5-16). Jossey-Bass: San Francisco.

LÓPEZ-CÓZAR, C.; PRIEDE, T.; y RODRÍGUEZ, A. (2015). Avaliación do marco legal para o emprendemento social en América e Europa. *Revista Galega de Economía*, Vol. 24 (1), pp. 101-110.

MARTÍNEZ, F. M.; y CARMONA, G. (2009) «Aproximación al concepto de Competencias Emprendedoras: valor social e implicaciones educativas» *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 7 (3), pp. 82-98.

MARTIN, R.; y OSBERG, S. (2007). «Social entrepreneurship: The case for definition», *Stanford Social Innovation Review*, Vol. 5 (2), pp. 28-39.

MARTÍNEZ, M. (2009). «Aprendizaje servicio: bases conceptuales y sentido formativo». En M. Raposo *et al*. (Coords.), *El prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training* (pp. 23-34). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

MATAMALA, M. G. (2016). «La Efectividad del Aprendizaje Experiencial», *Augusto Guzzo Revista Académica*, Vol. 1 (18), pp. 103-109.

MATTERA, M.; BAENA, V.; UREÑA, R.; y MORENO, M. F. (2014): «Creativity in technology-enhanced experiential learning: Videocast implementation in higher education». *International Journal of Technology Enhanced Learning*, Vol. 6 (1), pp. 46-64.

MASSOT, P.; y FEISTTHAMMEL, D. (2003). *Seguimiento de la competencia y del proceso de formación.* Madrid: AENOR.

MEJÍA, K.; BAENA, V; y GONZÁLEZ-CUEVAS, G. (2018). «Experiential Learning: How To Develop Professional Skills In Communication And Advertising Students», *Annual International Technology, Education and Development Conference*, Valencia, España.

MENDÍA, R. (2009). «Aprendizaje y servicio solidario: experiencias prácticas». En M. Raposo *et al*. (Coords.), *El practicum más allá del empleo. Formación vs. Training* (pp. 79-88). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

MERTLER, C. A. (2001). «Designing scoring rubrics for your classroom», *Practical Assessment, Research and Evaluation*, Vol. *7* (25), pp. 1-10.

MORRIS, M. H.; y LIGUORI, E. (2016). *Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy*. Northampton, Massachusetts: Edward Elgar Publishing.

MOON, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. New York: RoutledgeFalmer.

MULGAN, G. (2006). The process of social innovation. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*, Vol. 1 (2), pp. 145-162.

MYERS, K.; y SADAGHIANI, K. (2010). «Millennials in the Workplace: A Communication Perspective on Millennials' Organizational Relationships and Performance». *Journal of Business and Psychology*, Vol. 25 (2), pp. 225-238.

NICHOLAS, A. (2008). «Preferred Learning Methods of the Millennial Generation». Faculty and Staff - Articles and Papers. Disponible en: **https://digitalcommons.salve.edu/fac_staff_pub/18**

OCDE (1996). *Knowledge Bases for Educational Polices*. París: OCDE Publishing.

— (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. París: OCDE Publishing.

PADIERNA, J. C.; y GONZÁLEZ (2013). «La metodología experiencial en la Educación Superior», *Revista Itinerario Educativo*, Vol. 27 (62). Disponible en: **https://doi.org/10.21500/01212753.1496**

PALAZÓN-PÉREZ DE LOS COBOS, A.; GÓMEZ-GALLEGO, M.; GÓMEZ-GALLEGO, J. C.; PÉREZ-CÁRCELES, M. C.; y GÓMEZ-GARCÍA (2011). «Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas and el aprendizaje del estudiante universitario», *Bordón*, Vol. 63 (2), pp. 27-40.

PAREDES, C.; APARICIO, L.; GIMÉNEZ, E.; y ESCAMILLA, E. (2018). «Prevención Primaria como aprendizaje experiencial real», *IN-RED IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia, pp. 702-711.

PRIETO, O.; y DUQUE, E. (2009) «El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información», *Universidad de Salamanca.* Vol. 10 (3), pp. 7-30.

PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogía diferenciada*. Porto Alegre: Artmed.

PRIEDE, T.; LÓPEZ-CÓZAR, C.; y BENITO, S. (2010). *Creación y desarrollo de empresas*. Madrid: Pirámide.

— (2013). «Cómo fomentar el espíritu emprendedor en las aulas universitarias. Descripción de una experiencia docente», *Revista de Enseñanza Universitaria*, Vol. 39, pp. 1-13.

PRIEDE, T.; LÓPEZ-CÓZAR, C.; y RODRÍGUEZ, A. (2014). «Análisis del marco económico-jurídico específico para los emprendedores sociales. Un estudio comparado entre diversos países», *CIRIEC-España Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, Vol. 80, pp. 115-138.

RAELIN, J. A. (2000). *Work-based Learning: The New Frontier of Management Development*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

ROBINSON, D. F.; SHERWOOD, A. L.; y DE PAOLO, C. A. (2009). «Service-Learning by doing: how a student-run consulting company finds relevance and purpose in a business strategy capstone course», *Journal of Management Education*, Vol. 34 (1), pp. 88-112.

ROMERO, M. (2010). «El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas», *Revista de Antropología Experimental*, Vol. 10 (8), pp. 89-102.

SALVADOR, J. A.; y ANGÓS, J. M. (2001). Directorio de bases de datos internacionales. Zaragoza: Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza. Disponible en: **http://wzar.unizar.es/perso/bdl/Directorio.pdf**

SCHUELL, T. J. (1986). «Cognitive conceptions of learning», *Review of Educational Research*, Vol. 56, pp. 411-436.

SERRANO, J. M., y PONS, R. M (2011). «El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación», *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 13 (1), pp. 1-27.

SHIRALKAR, S. W. (2016). *IT Through Experiential Learning: Learn, Deploy and Adopt IT through Gamification.* Berkeley, CA: Apress.

SHUMAN, L. J.; BESTERFIELD-SACRE, M.; MCGOURTY, J. (2005). «The ABET Professional skills - Can they be taught? Can they be assessed?». *Journal of Engineering Education*, Vol. 94 (1), pp. 41-55.

SIMONS, L.; FEHR, L.; BLANK, N., CONNELL, H.; GEORGANAS, D., FERNANDEZ, D., y PETERSON, V. (2012). «Lessons learned from experiential learning: What do students learn from a practicum/internship?», *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 24 (3), pp. 325-334.

SPENCER, R.; y VAN EYNDE, D. (1986). «Experiential Learning in Economics», *The Journal of Economics Education*. Vol. 17 (4), pp. 289-294.

SUÁREZ, A. (2017). *Evaluación del programa Educar en Positivo basado en entornos virtuales de aprendizaje experiencial* Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

SUÁREZ, B. (2018). «Whatsapp: su uso educativo, ventajas y desventajas», *Revista de Investigación en Educación*, Vol. 16 (2), pp. 121-135.

TAPIA, N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles.* Buenos Aires: Ciudad Nueva.

— (2010). «Hacia la institucionalización de las prácticas aprendizaje-servicio». *XIII Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario*, Buenos Aires, 26-27 de agosto.

Tecnológico de Monterrey (2016). *Edu Trends. Aprendizaje basado en retos*. Nuevo León, México: Editorial Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

TEJADA, J. (1999). «Acerca de las competencias profesionales I». *Herramientas*, Vol. 56, pp. 20-30.

— (2006). «El practicum por competencias: implicaciones metodológico- organizativas y evaluativas», *Revista Bordón*, Vol. 58 (3), pp. 121-139.

— (2013). «La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio», *Cultura y educación*, Vol. 25 (3), pp. 285-294.

UGALDE, N.; y BALBASTRE, F. (2013). «Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación», *Revista de Ciencias económicas*, Vol. 31 (2), pp. 179-187.

VALVERDE, J.; y CIUDAD, A. (2014). «El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento», *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 12 (1), pp. 49-79.

VALENZUELA, L.; JEREZ, O. M.; HASBÚN, B. A.; PIZARRO, V.; VALENZUELA, G.; y ORSINI, C. A. (2017). «Closing the gap between undergraduate education and the organizational environment: a Chilean case study applying experiential learning theory.» *Journal of Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 55 (5), pp. 575-584.

YÁÑIZ, C.; ELESPURU, I.; y VILLARDÓN, L. (2009). «Aprendizaje servicio en la universidad: formación vs. Training». En M. Raposo *et al*. (Coord.) *El practicum más allá del empleo. Formación vs. Training* (pp. 71-78). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

ZAPPAROLI, M. (2003). «Concepciones teóricas metodológicas sobre investigación», *Girasol: revista de la escuela de estudios generales*, Vol. 5, pp. 191-198.

Sobre los autores

EDITORA

Verónica BAENA GRACIÁ es Doctora en Economía Aplicada por la Universidad de Alcalá. Doble Licenciatura en Derecho y en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad Carlos III de Madrid. En la actualidad, es Catedrática de Marketing en la Universidad Europea de Madrid. En esta área ha sido galardonada con varios reconocimientos, entre los que destacan la obtención del «Primer Accésit en la VI edición de los premios a la mejor ponencia sobre marcas presentadas en el XXII Congreso Nacional de Marketing». El premio fue otorgado conjuntamente por el Foro de Marcas Renombradas Españolas (FMRE) y la Oficina Española de Patentes y Marcas (OEPM). Además, en 2013 fue premiada con el *Highly Commended Award at the Literati Network Awards for Excellence* (premio concedido por el grupo Emerald) por el artículo elaborado en solitario titulado *«Market conditions driving international franchising in emerging markets*». Cabe destacar, además, la obtención del «Premio a la Mejor Labor Investigadora en la Universidad Europea de Madrid». En el área de innovación educativa ha obtenido el Segundo y Primer «Premio de la Universidad Europea a la Innovación Docente» en 2013 y 2015, respectivamente. Además, fue una de los dos finalistas del *European Award for Excellence in Teaching in the Social Sciences and Humanities* en el curso académico 2012/2013 (premio concedido por el *Center for Teaching and Learning*) y la ganadora del «Premio a la Mejor Labor Tecnológica Aplicada a la Docencia» (Gestión del Campus Virtual) en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Europea de Madrid. En 2016 ganó el «Premio David A. Wilson for Excellence in Teaching and Learning», premio concedido por *Laureate International Universities* que reconoce su excelente trayectoria docente e investigadora en el área de innovación educativa. Más recientemente, en 2017, la *European Academy of Management and Business Economics* le concedió el *Best Paper Award in Competency and Collaborative Learning in Higher Education* por el artículo elaborado con M. Jiménez y E. Marina titulado «*Assessment evolution: introduction of Experiential Learning, use of ICT and influence on academic results and performance*».

RELACIÓN DE COLABORADORES

Marta ABANADES SÁNCHEZ es Diplomada en Educación Social (E.U. Cardenal Cisneros), Licenciada en Psicopedagogía (C.E.S. Don Bosco), Máster Internacional en Coach Profesional y Ejecutivo (IEC), Máster en Recursos Humanos (CEREM), Máster Universitario en Formación al Profesorado (UEM) y Doctora cum laude en Educación

por la Universidad Europea de Madrid.

Carmen ALBA RUIZ-MORALES es Licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Madrid, LLM in *Commercial Law* por la Universidad de Bristol (Reino Unido), Master en Gestión y Dirección de Marketing Global y Nuevos Mercados por la Universidad Camilo José Cela y Doctora en Comunicación por la Universidad Camilo José Cela.

Estela GARCÍA GIL es Licenciada en Psicología por la IE University, Postgrado en Servicios Sociales y Máster del Profesorado por la Universidad de Burgos.

Susana GUINARTE BARECHA es Licenciada en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid, Experto Universitario en Agente de Igualdad por la UNED, Máster en Gestión de Clientes por ESIC, EOI y la Fundación Vodafone y Máster del Profesorado por la Universidad Europea de Madrid.

Kenneth GÓMEZ es Graduado en Diseño Industrial de Central Saint Martins por la University of the Arts London.

Olga GONZÁLEZ EGIDO es Licenciada en Ciencias Empresariales por la Universidad Complutense de Madrid y Máster en Administración y Dirección de Empresas- Executive por ICAI-ICADE y MBA por la Universidad Europea de Madrid.

Raquel HERNÁNDEZ PRIETO es Licenciada en Derecho por la Universidad de Alcalá de Henares, Postgrado en Administración de Empresas por la Universidad Autónoma de Madrid, Certificado de Aptitud Pedagógica por la Universidad Complutense de Madrid y Máster en Prevención de Riesgos Laborales por la Universidad Europea de Madrid.

Miriam JIMÉNEZ BERNAL es Licenciada en Traducción e Interpretación (inglés y alemán) y en Lingüística, y posee un título de Máster en Estudios Interdisciplinares de Género. Actualmente, se encuentra cursando la fase investigadora del doctorado en Filosofía y Lingüística en la Universidad Autónoma de Madrid) y el Máster Universitario en Comunicación, Cultura, Sociedad y Política de la UNED.

Cristina LÓPEZ-CÓZAR NAVARRO es Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad Complutense de Madrid y Doctora en Economía y Administración de Empresas por la Universidad Europea de Madrid.

Elisabet MARINA SANZ es Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid y Magister en Neuropsicología Clínica por la Asociación Española de Psicología Clínica Cognitivo-Conductual.

Inés MARTÍN DE SANTOS es Licenciada en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad Complutense de Madrid y Doctora en Ciencias Económicas por la misma universidad.

Marina MATTERA es Licenciada en Administración y Dirección de Empresas y Graduada en Finanzas (ambos por la Universidad Europea de Madrid), Máster en Economía y Gestión del Conocimiento (UCM, UPM y UAM) y Doctora en Economía y Empresa por la Universidad Europea de Madrid.

Kevin MEJÍA RIVERA es Licenciado en Mercadotecnia por la Universidad

Católica de Honduras, Experto en Diseño e Implementación de e-Learning por la HFU de Furtwangen, Máster en Dirección Empresarial por la UNITEC de Honduras y Doctor en Investigación de Medios de Comunicación por la Universidad Carlos III de Madrid.

Tiziana PRIEDE es Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales por la misma Universidad y Doctora en Economía Financiera de la Empresa por la Universidad Complutense de Madrid.

María RODRÍGUEZ GÓMEZ es Licenciada en Derecho por la Universidad de Salamanca, MBA Escuela Superior de Gestión Comercial (ESIC), Master en Gestión Comercial por la Universidad Rey Juan Carlos y Doctora en Economía por la Universidad Europea de Madrid.

Federico SOTO GONZÁLEZ es Doctor en Marketing por la Universidad Rey Juan Carlos. Ha cursado además el Advanced Management Progam del Instituto de Empresa y tiene un Máster en Finanzas por la UNED.

Helena VILLANUEVA SÁNCHEZ es Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, Doctora en Comunicación por la Universidad Camilo José Cela y Máster en Gestión y Dirección de Marketing Global y Nuevos Mercados por la Universidad Camilo José Cela.

COLECCIÓN
«UNIVERSITARIA»

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales.
Dirige la Colección Miguel A. Zabalza,
Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España)

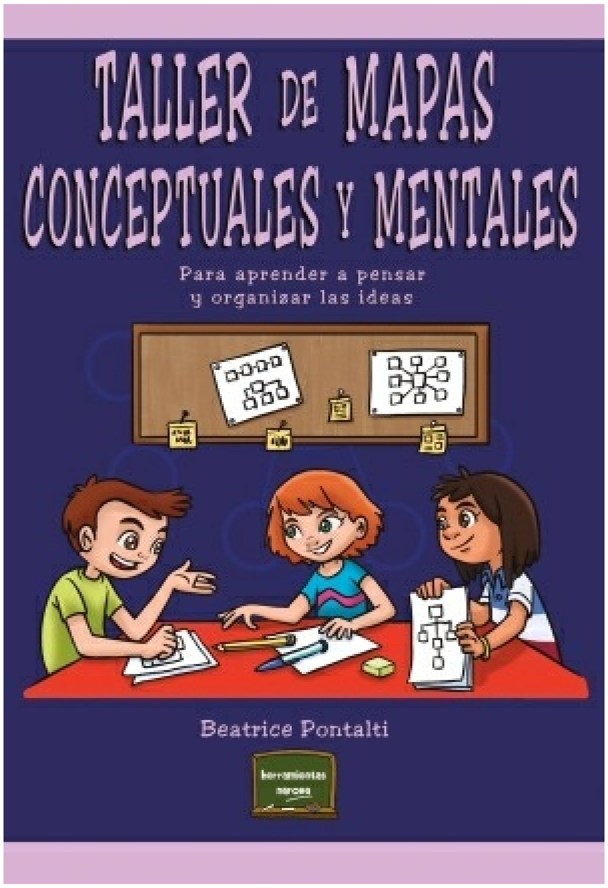
TÍTULOS PUBLICADOS

- ALONSO, L. y BLÁZQUEZ, F.: *El docente de educación virtual. Guía básica. Incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle*.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. (Coord.): *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas.*
- ARELLANO, J. y SANTOYO, M.: *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos.*
- BAENA GRACIÁ, V.: *El aprendizaje experiencial como metodología docente. Buenas prácticas.*
- BAUTISTA, G., BORGES, F. y FORÉS, A.: *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.*
- BENITO, A. y CRUZ, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES.*
- BIGGS, J.: *Calidad del aprendizaje universitario.*
- BLANCO, A. (COORD.): *Desarrollo y evaluación de competencias en ES.*
- BLACKSHIELDS, D., CRONIN, J. G. R., HIGGS, B., KILCOMMIMS, S., MCCARTHY, M. y RYAN, A. (Coords.): *Aprendizaje integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos.*
- BOWDEN, J. y MARTON, F.: *La universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia*.
- BOUD, D. y MOLLOY, E.: *El feedback en educación superior y profesional.*
- BROWN, S. y GLASNER, A. (Edits.): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.*
- BROWN, S. y JONES, E.: *La internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas.*
- BROWN, S. y PICKFORD, R.: *Evaluación de habilidades y competencias en ES.*
- CANTÓN, I. y TARDIF, M.: *Identidad profesional docente.*
- CEBRIÁN, M. (Coord.): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*.
- CÔRTE VITÓRIA, M. I.: *La escritura académica en la formación universitaria.*
- DEELEY, S. J.: *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*.
- ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A. (Coords.): *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en la ES.*
- EVANS, L.: *Catedráticos de Universidad. De líderes académicos a académicos que lideran.*
- EXLEY, K. y DENNICK, R: *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos*.
- FERNÁNDEZ AGUADO, J.: *Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve historia del Management.*
- FUREDI, F.: *Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización.*
- GARCÍA ROCA, J. y MONDAZA, G.: *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria.*
- GONZÁLEZ GARCÍA, F. M.ª: *El Mapa Conceptual y el Diagrama "Uve". Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI.*
- HANNAN, A. y SILVER, H.: *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.*
- JARVIS, P: *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*.
- JOHNSTON, B.: *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*.
- KNIGHT, P. T.: *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*.
- LÓPEZ NOGUERO, F.: *Metodología participativa en la enseñanza universitaria.*
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (Coord.): *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas,*

técnicas, instrumentos y experiencias.
- MACFARLANE, B.: *La libertad académica del estudiante en contextos de educación superior.*
- MATEOS, V. L. y MONTANERO, M. (Coords.): *Diseño e implantación de títulos de grado en el EEES.*
- MONEREO, C., MONTE, M. y ANDREUCCI, P.: *La gestión de incidentes críticos en la universidad.*
- MOORE, S. y MURPHY, M.: *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en ES*.
- MOORE, S., WALSH, G. y RÍSQUEZ, A.: *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad. Guía para docentes comprometidos.*
- PARICIO, J., FERNÁNEZ, A. y FERNÁNDEZ, I.: *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación.*
- PRIETO MARTÍN, A.: *Flipped Learning. Aplicar el modelo de Aprendizaje Inverso.*
- PRIETO NAVARRO, L.: *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.*
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. e IBARRA SÁIZ, M.ª S. (Edits.): *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en ES.*
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. M.ª (Coord.): *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias*.
- RUÉ, J.: *El aprendizaje autónomo en educación superior.*
  - *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*.
- RUÉ, J. y LODEIRO, L. (Edits.): *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en ES.*
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M.ª P. (Coord.): *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en ES.*
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M.ª L.: *Competencias cognitivas en ES.*
- VILLARDÓN-GALLEGO, L.: *Competencias genéricas en Educación Superior. Metodologías específicas para su desarrollo.*
- WISKER, G., EXLEY, K., ANTONIOU, M. y RIDLEY, P.: *Trabajando individualmente con cada estudiante: tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en ES.*
- ZABALZA, M. A.: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.*
  - *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria.*
  - *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.*
- ZABALZA, M. A y ZABALZA CERDEIRIÑA, M.ª A.: *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías docentes de las materias*.

Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

ISBN papel: 978-84-277-2650-5
ISBN ePdf: 978-84-277-2651-2
ISBN ePub: 978-84-277-2652-9


TALLER DE MAPAS
CONCEPTUALES Y MENTALES
Para aprender a pensar
y organizar las ideas
Beatrice Pontalti
herramientas
narcea

Taller de mapas conceptuales y mentales

Pontalti, Beatrice
9788427724907
144 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer]

Los mapas conceptuales y mentales esquematizan, organizan y expresan nuestras ideas, mostrando la ruta de pensamiento. Sin embargo, la habilidad de construir mapas no es innata.Este Taller de mapas conceptuales y mentales ofrece a docentes y estudiantes un itinerario para desarrollar las competencias necesarias para dominar el uso de mapas. Partiendo de un enfoque colaborativo e inclusivo, el libro propone una guía completa para el aula, con actividades en gran grupo, en pequeño grupo, en parejas, e individuales.Los estudiantes aprenderán a elaborar y utilizar con eficacia sus propios mapas, para mejorar en el razonamiento individual, en el debate con sus compañeros de clase, y en la preparación de exposiciones escritas, orales y multimedia.En definitiva, un taller fundamental para generar ideas creativas y originales, mejorar las habilidades de estudio y consolidar las habilidades sociales.

[Cómpralo y empieza a leer]


Filosofía de
la educación
Cuestiones de hoy y de siempre
María García Amilburu
Juan García Gutiérrez
narcea
UNED

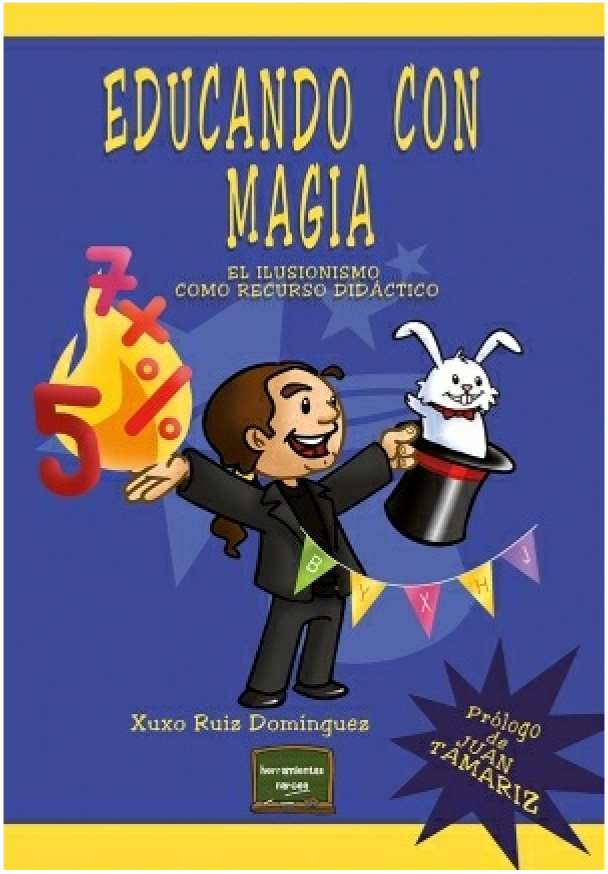
Filosofía de la educación

García Gutiérrez, Juan
9788427723122
216 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Esta obra se enmarca en el ámbito de la Filosofía de la Educación y es de suma utilidad tanto para los universitarios que cursan estudios relacionados con la educación, como para los profesionales en ejercicio, pues los temas que se abordan son de permanente actualidad. En este libro se analiza el fenómeno educativo y se estudian las características de la perspectiva filosófica y de la Filosofía de la Educación como "aproximación filosófica al conocimiento de la educación" y como "disciplina académica". Se analizan las relaciones de este campo con otros saberes pedagógicos. A lo largo de sus páginas se estudia a los protagonistas de la educación, las relaciones que se establecen entre los agentes educativos y la naturaleza de las mismas, y las dificultades inherentes al reto de educar en sociedades democráticas y en "contextos des-educativos", como sucede en la actualidad. Se ofrece también un breve apunte de la Filosofía de la Educación desde la perspectiva histórica, así como las principales Sociedades, Congresos y Revistas científicas del área.

Cómpralo y empieza a leer



EDUCANDO CON MAGIA
EL ILUSIONISMO
COMO RECURSO DIDÁCTICO
Xuxo Ruiz Domínguez
Prólogo de JUAN TAMARIZ

Educando con magia

Ruiz Domínguez, Xuxo
9788427723191
192 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Puede un maestro ser Mago? ¿Es la Magia un recurso educativo eficaz? Para dar respuesta a estas preguntas, el autor de este libro, maestro y mago, ha creado un método de motivación real para alumnos: la Magia Educativa. Un método útil no sólo para motivar, sino para explicar, mediar en conflictos, modificar conductas, aumentar la autoestima, etc. Leyendo estas páginas, el lector aprenderá nuevas técnicas, sorprendentes por su eficacia. Los casi 100 juegos explicados en este libro son fáciles de hacer, requieren tan sólo un mínimo de práctica y están descritos con un lenguaje claro y sencillo. Educando con Magia presenta recursos innovadores y mágicos que favorecen la actualización de los profesionales de la educación. Maestros, profesores, padres, monitores, animadores, cuentacuentos o magos que quieran impartir talleres para niños, encontrarán en él infinitas sugerencias para poner en práctica inmediatamente.

Cómpralo y empieza a leer


EDUARDO F. BARBOSA y DÁCIO G. MOURA
PROYECTOS EDUCATIVOS Y SOCIALES
Planificación, gestión, seguimiento y evaluación
educación hoy estudios
narcea

Proyectos educativos y sociales

Barbosa, Eduardo F.
9788427719750
232 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Los proyectos son una forma eficaz de convertir las ideas en resultados. En la actualidad, las actividades basadas en proyectos han cobrado gran importancia en el ámbito educativo y social, debido a las posibilidades que ofrecen los proyectos para obtener resultados que van más allá del ámbito de gestión de la rutina diaria. Este libro proporciona los conocimientos necesarios para la planificación, gestión, seguimiento y evaluación de proyectos. Además ofrece una serie de conceptos y métodos coherentes y organizados que facilitan su aplicación en diferentes contextos y niveles de trabajo. La secuencia de los capítulos sigue el ciclo de vida de un proyecto: iniciación, planificación, ejecución, control y cierre. El libro presenta capítulos específicos dedicados a temas tan importantes en la gestión de proyectos, como el seguimiento y la evaluación de proyectos, la enseñanza y el aprendizaje a través de proyectos y la capacitación de recursos humanos para la gestión de proyectos. Cada capítulo incluye además gran cantidad de ejemplos y ejercicios de revisión y profundización de los temas tratados. Está dirigido a docentes, estudiantes de grado y posgrado en las áreas de humanidades y ciencias sociales, investigadores, técnicos y coordinadores de proyectos educativos y sociales.

Cómpralo y empieza a leer


serie
Atención a la diversidad
Diana
Hudson
Dificultades
Específicas
de
Aprendizaje
y otros Trastornos
GUÍA BÁSICA
PARA DOCENTES
narcea

Dificultades específicas de aprendizaje y otros trastornos

Hudson, Diana
9788427723450
176 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Puede cualquier profesional de la educación ayudar a los alumnos con DEA a desarrollar su máximo potencial en las aulas? Este libro contiene información directa, accesible y práctica que, profesores, monitores, auxiliares técnicos educativos y familias pueden utilizar para reconocer y entender cuáles son los síntomas relacionados con las dificultades de aprendizaje más comunes: dislexia, discalculia, disgrafía, dispraxia, TDAH, TEA, TOC, junto a estrategias y pautas de actuación relacionadas con estos alumnos. Ofrece una visión de las debilidades y fortalezas asociadas a cada una de estas dificultades, subrayando la importancia de trabajar desde la perspectiva de las fortalezas, contribuyendo así al desarrollo pleno de estos alumnos. Centrarse en el esfuerzo de su aprendizaje y no en los resultados académicos obtenidos, llevará a una mejora de su autoestima. El aprendizaje de estrategias que ayuden a compensar sus dificultades, les capacitará para desarrollar al máximo sus habilidades y aptitudes. La obra recoge también sugerencias prácticas para que los educadores modifiquen los métodos de enseñanza y los materiales didácticos utilizados, con el fin de facilitar a estos alumnos y alumnas la resolución de sus problemas y conseguir para ellos un aprendizaje más agradable, eficaz y accesible. Los capítulos finales les ayudarán a mejorar sus habilidades organizativas y les facilitarán técnicas para superar con éxito las pruebas de evaluación.

Cómpralo y empieza a leer

Índice

Título 2
Índice 4
INTRODUCCIÓN 7
SECCIÓN I: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL USO DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL COMO METODOLOGÍA DOCENTE EN EL AULA 15
1. RECORRIDO Y MARCO DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL COMO METODOLOGÍA EXITOSA EN EDUCACIÓN SUPERIOR 16
Aproximación al aprendizaje experiencial 16
Conexión entre el aprendizaje experiencial y las competencias 18
Repercusión de las competencias y la educación emocional en los centros educativos 20
Aprendizaje experiencial y acercamiento al mundo profesional 21
Una experiencia real 24
2. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA APLICAR EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN EL AULA 31
El aprendizaje experiencial en el nuevo paradigma educativo 31
Pasos y metodologías para su introducción en el aula 34
Evaluar el aprendizaje experiencial 37
Conclusiones 39
3. RETOS Y DESAFÍOS EN EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL: IMPULSANDO BUENAS PRÁCTICAS 40
Experiencias en los grados y posgrados de Educación 41
Relatando una experiencia internacional UEM-UNIFACS 45
Docentes e innovación metodológica 49
Retos y desafíos del aprendizaje experiencial 50
Conclusiones 51
4. EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL LIGADO A LAS TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS 55
Plataformas docentes 58
Paquetes multi-uso 58
Software especializado 60
Hojas de cálculo 61

Software libre o gratuito 61
Lenguaje de programación 62
Bases de datos 62
Procesadores de textos 64
Gestores bibliográficos 64
Obras de consulta o referencia 65
Repositorios 65
Publicaciones periódicas 66
Conclusiones 67
SECCIÓN II: APRENDIZAJE EXPERIENCIAL PARA EL ACERCAMIENTO AL MUNDO PROFESIONAL 68
5. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL A TRAVÉS DE PROYECTOS EMPRESARIALES CON COLABORACIONES INTERDISCIPLINARIAS 69
Objetivos y metodología 72
Descripción de la experiencia 74
Discusión, conclusiones e implicaciones 77
6. LA EXPERIENCIA COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE: «OFICINA EN EL AULA 83
Objetivos y metodología 84
Descripción de la experiencia 85
Opiniones de los estudiantes y conclusiones 90
SECCIÓN III: APRENDIZAJE EXPERIENCIAL COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROFESIONALES Y COMPETENCIAS SOCIALES 97
7. CONSTRUYENDO HABILIDADES PROFESIONALES: BUENAS PRÁCTICAS EN LA IMPLANTACIÓN DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL DESDE LA VIVENCIA DE LOS ESTUDIANTES 98
Objetivos y metodología 99
Descripción de los proyectos desarrollados 101
Resultados 105
Conclusiones 108
8. PRIMER ENCUENTRO DE EMPRENDIMIENTO Y MANAGEMENT SOCIAL. UNA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL PARA FOMENTAR LA INNOVACIÓN SOCIAL ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 111

Fundamentos teóricos 112
Contextualización de la actividad y objetivos 112
Descripción de la actividad 113
Criterios de evaluación 120
Valoración, resultados y conclusiones 123
Referencias bibliográficas 131
Sobre los autores 137
Página de créditos 142